تقويم برنامج اللغة الفرنسية في المرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية وفق نموذج ستفلبيم

إعداد

سارة محمد يعقوب الفريحات

المشرف

الأستاذ الدكتور هاني عبد الله وشاح

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج والتدريس

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

تشرين ثاني، 2017

نموذج ترخيص

أنا الطالبة: سارة محمد يعقوب الفرحان أمنح الجامعة الأردنية و / أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراة المقدمة من قبلي وعنوانها.

تقويم برنامج اللغة الفرنسية في المرحلة الجامعية الاولى في الجامعة الاردنية وفق نموذج ستفلبيم .

وذلك لغايات البحث العلمي و/ أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و/ أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالبة: سارة محمد يعقوب الفرحان

التوقيع:

التاريخ: ١٧ / ١٢ / ٢٠١٧

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (تقويم برنامج اللغة الفرنسية في المرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية وفق نموذج ستفلبيم). وأجيزت بتاريخ 19 / 11 / 2017.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الأستاذ الدكتور هاني عبد الله وشاح، رئيساً ومشرفاً أستاذ دكتور- مناهج وإشراف تربوي	....
الدكتور خالد محمد أبو لوم، عضواً أستاذ مشارك- مناهج وأساليب رياضيات	....
الدكتور أحمد محمد المقدادي، عضواً أستاذ مشارك- مناهج وأساليب رياضيات	....
الدكتور محمد سلامة الرصاعي، عضواً خارجياً أستاذ مشارك- مناهج وأساليب علوم (جامعة الحسين بن طلال)	....

الإهداء

يا من لهم في القلب مكانة تخبئهم في احن حجراته، حتى تشعر على امتداد نبضك أن الحياة بوجودهم أروع. . . . . .

ولولا بريق عيونهم من حولك لما كان للدنيا معنى ولا كان لهذه السطور جدوى . . . .

والدتي الغالية. . .

والدي العزيز. . .

بارك الله في عمريكما . . . . ومتعكما بالصحة والعافية. . .

أخواني وأخواتي وكل روح لها في القلب نبض. . .

من ترعرعت بينهم، وجمعنا الحب والإخاء::::

ومن ساندني ومد يد العون وخصني بالدعاء من الأهل والأصدقاء . .

لكم جميعاً: أهدي مجهودي فبكم أرتقي وأسمو. . . .

شكروتقدير

الحمد لله..........

الحمد لله العليم الكريم ذو الفضل على العباد القدير العليم، والصلاة والسلام على نبي الهدى مخرج الناس من الظلمات إلى النور، صلاةً خالدةً ما تعاقب الليل والنهار، وما توالت على الأرض العصور. وبعد:

يسعدني وقد أعانني المولى عز وجل على إتمام هذا العمل المتواضع، أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى معلمي وأستاذي، الأستاذ الدكتور هاني عبد الله وشاح، الذي لم يبخل عليّ بعلمه وجهده ووقته، ولم يتوانى عن التوجيه والإرشاد أثناء إعداد هذه الأطروحة، فله مني جزيل الشكر والامتنان والدعاء الصادق.

كما ويشرفني أن أتقدم بخالص شكري إلى أعضاء لجنة المناقشة، الدكتور أحمد مقدادي، والدكتور خالد أبو لوم، والدكتور محمد الرصاعي، على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة مما أسهم في إثرائها وتجويدها وتقويم ما أعوج من عملي، بجميل توجهاتهم وكريم ملاحظاتهم، فلهم مني جزيل الشكر والعرفان.

كما وأتقدم بالشكر إلى جامعتي، الجامعة الأردنية بجميع كوادرها، وأخص بالشكر جميع العاملين في كليتي، كلية العلوم التربوية فرداً فرداً، وكذلك أخص بالشكر عميد كلية العلوم التربوية ونائبه، وكما أقدم شكري إلى جميع العاملين في قسم المناهج والتدريس، وبالأخص رئيس القسم وأعضاء هيئة التدريس جميعاً، الذين لم يبخلوا يوما عن تقديم العلم والعون والعطاء والمشورة لطلبتهم.

وأتقدم بالشكر إلى جميع العاملين في كلية اللغات الأجنبية، وأخص بالذكر العاملين في قسم اللغة الفرنسية من إداريين وأعضاء هيئة تدريس وطلبة؛ على تعاونهم لتسهيل عملي خلال فترة التطبيق.

وأشكر كل من ساهم في إتمام هذه الأطروحة من أساتذة وزملاء، وقدم لي المشورة والنصح والتعاون.

الباحثة

ساره الفريحات

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

جدول الملاحق

تقويم برنامج اللغة الفرنسية في المرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية وفق نموذج ستفلبيم

إعداد

سارة محمد يعقوب الفريحات

المشرف

الأستاذ الدكتور هاني عبد الله وشاح

ملخص

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج اللغة الفرنسية في المرحلة الجامعية الأولى، في الجامعة الأردنية وفق نموذج ستفلبيم. ولتحقيق اهداف هذه الدراسة، فقد تمّ اختيار (81) طالباً من طلبة البرنامج بالطريقة القصدية حسب مستواهم التعليمي، وشارك جميع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في البرنامج والبالغ عددهم (12)، وتطوع خمسة منهم، و(14) طالباً من طلبة البرنامج حسب مستواهم التعليمي، واثنين من الخريجين لإجراء المقابلات معهم.

ولجمع بيانات ومعلومات الدراسة، تمّ تطوير عدد من الاستبانات الموجهة لأعضاء الهيئة التدريسية والإداريين والطلبة من البرنامج، كما تم اعداد اسئلة مكتوبة لإجراء المقابلات المنظمة مع أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين والطلبة من البرنامج والخريجين منه، بالإضافة الى جميع الوثائق الخاصة بالبرنامج من الكلية والجامعة. وقد تم التحقق من الصدق لأدوات الدراسة قبل تطبيقها والثبات للاستبانات .

ولتحليل بيانات الدراسة الكمية التي تم جمعها من خلال الاستبانات، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الهيئة التدريسية والإداريين والطلبة من البرنامج على الاستبانات المقدمة لهم، أما بالنسبة للمعلومات النوعية، فقد تمّ جمعها من خلال المقابلات المنظمة مع أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين والطلبة من البرنامج والخريجين وكذلك الوثائق الخاصة بالبرنامج، حيث تم معالجتها وتحليلها وفقا لإجراءات ومعايير منهجية البحث النوعي في التوصل الى الاستنتاجات العلمية.

بينت النتائج المتعلقة بتقويم السياق أن هناك أهدافاً مكتوبةً وواضحةً للبرنامج لكنها لا تلبي احتياجات الطلبة وسوق العمل وأن مسار الطلبة في البرنامج لا يكفي لتحقيقها. وأشارت النتائج المتعلقة بتقويم

المدخلات إلى وجود مشكلات في نوعية الطلبة الذين يتمّ قبولهم في البرنامج، ومشكلات في البنية التحتية للبرنامج ومحتواه. وفيما يتعلق بتقويم العمليات وكيفية تنفيذ البرنامج، فقد أشارت النتائج إلى وجود بعض المشكلات الإدارية والمالية يرتبط جزء منها بالجامعة والجزء الآخر منها بالطالب، وكما اشارت النتائج المرتبطة بهذا الجانب أيضاً، إلى وجود اختلاف في وجهات النظر حول جودة الأداء التدريسي بالرغم من أن الطريقة الاعتيادية هي الغالبة في العملية التعليمية. وفيما يتعلق بتقويم مخرجات البرنامج، فقد أشارت النتائج إلى التخوف من محدودية الطلب على التخصص، ووجود ضعف في المحادثة عند بعض الخريجين. وكما أشارت نتائج الدراسة إلى مجموعة من المعوقات التي تواجه تنفيذ البرنامج تم تصنيفها حسب مكونات نموذج ستفليبيم (السياق، المدخلات، العمليات، والمخرجات)، بالإضافة إلى مجموعة من الحلول المقترحة والتوصيات للتغلب عليها بهدف تحسين البرنامج ومخرجاته، وكان من أهمها اختيار الطلبة حسب القدرة والرغبة في التخصص، وزيادة النشاطات والمنح الخارجية، وتحسين البنية التحتية للبرنامج، واستخدام الطرق والأساليب الحديثة في عمليات التعليم والتعلم.

الفصل الأول

خلفية الدراسة واهميتها

المقدمة:

اهتمّ الأردن منذ بداية تأسيسه بالتعليم الجامعي، وقد تجسّد هذا الاهتمام في عام 1962 بإنشاء الجامعة الأردنية، لتكون خطوةً أولى نحو الاهتمام بتنشئة الإنسان وإعداد الطاقات البشرية المتخصصة؛ لتغطي حاجات المجتمع المحلي والعربي، ولتكون تتويجاً للنهضة التعليمية في المجتمع الأردني، وكان من أهم أهداف التعليم الجامعي هو إعداد القيادات الأكاديمية والمهنية المتخصّصة في شتى المجالات، وإجراء البحوث والدراسات التي تعالج قضايا الإنسان والمجتمع والمشكلات التي تواجه مؤسساته، والإسهام في تنميتها وتطويرها.

والجامعة الأردنية أول مؤسسة في التعليم العالي ما انفكّت عن مواكبة التقدم والتطوّر، وسعيها الدؤوب طلباً للأفضل لتحسين نوعية التعلّم والتعليم فيها، واليوم أصبحت مركزاً أكاديمياً وبحثياً عريقاً، وهي تضع بين أيدي طلبة العلم الصفوة التي اصطفتها من النتاج الأكاديمي والمهني، وتُقدّم الجامعة الأردنية 3500 مبحثا، تُدرّس في 18 كلّية (الجامعة الأردنية، 2016).

ويُعدّ التعليم الجامعي واحدا من المحاور الأساسية التي تُسهم في حلّ قضايا التنمية بجوانبها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ويتمّ ذلك من خلال تأهيل الكوادر البشرية في مختلف المجالات لكي تصبح عنصراً فاعلاً في التطوير والإبداع (مطر وعبد الجواد، 2011)، وهذا يتطلب الاهتمام بنوعية الخبرات التعليميّة التي يتعرض لها الطلبة في الجامعات، وتوفير بيئةٍ تعليميةٍ إيجابيةٍ تزيد من فرص الحصول على تعليمٍ جامعيّ ناجحٍ وذات قيمةٍ وجودةٍ عاليةٍ في ضوء احتياجات المجتمع (غنام وجاد، 2005).

ونظراً للانفتاح الاقتصادي والسياسي والتكنولوجي والثقافي الذي يشهده العالم في الوقت الحاضر، فقد أصبح تعلُّم اللغات الأجنبية أمراً ملحاً، كما أنّ الثنائية والتعددية اللغوية أصبحت أيضا من أهمّ متطلبات التواصل بين الدول والشعوب، ولذلك حرصت مؤسسات التعليم العالي في الأردن على إعداد خريجين متميزين علميّاً ولغويّاً، يتمتعون بمهاراتٍ تُؤهّلُهم للمنافسة في سوق العمل والمساهمة في خدمة مجتمعهم المحلي والاقليمي، ولقد اهتمّت الجامعة الأردنية كمؤسسةٍ رائدةٍ في التعليم الجامعي، بإعداد برامجَ في اللغات الأجنبية الحية ومنها اللغة الفرنسية وآدابها.

ولأنّ اللغات الأجنبية من الحقول الأكاديمية التي تهتمّ بها الجامعة الأردنية وتُعلّمها، وهذا الاهتمام جاء استجابةً للتحديات التي يواجهها الأردن والعالم كافة، والتطورات السريعة في جميع المجالات العلمية والاجتماعية والإنسانية، الأمر الذي أدّى إلى دخول تخصصاتٍ وبرامجَ جامعيةٍ جديدةً في

الجامعة الأردنية وغيرها من الجامعات الأخرى، وتُعدّ اللغة الفرنسية اللغة الأجنبية الثانية من حيث الأهمية بعد اللغة الإنجليزية في الأردن.

اهتمّت الجامعة الأردنية بإعداد برامج في اللغات الأجنبية الحية ومنها اللغة الفرنسية وآدابها، حيث يجري تدريس مستوى البكالوريوس فيها استحدث برنامج اللغة الفرنسية وآدابها في الجامعة الأردنية لإعداد الطلبة وتأهيلهم وتمكينهم من استخدام اللغة الفرنسية بمستوى عالٍ ومتميز، والعمل على إعداد وتأهيل كوادرٍ بشريةٍ في مجالاتٍ متخصّصةٍ عديدةً ثقافيةٍ ومهنيةٍ وتعليميةٍ، والاتاحة للدارسين اكتساب خبراتٍ ومهاراتٍ جديدةٍ تُمكّنُهم من استخدام اللغة الفرنسية بطريقة سليمة (الجامعة الاردنية، 2016).

وتُعدّ اللغة الأجنبية نافذةً تتيح لدارسيها الاطلاع على ثقافة ومنجزات الآخرين، ووسيلة اتصالٍ وتفاهمٍ مع الناطقين بها، وبدأ العمل في تعلُّم اللغات في الجامعة الأردنية منذ تأسيسها، وقد بدأ تعلُّم اللغة الفرنسية كمادةٍ حرةٍ منذ السبعينات أي قبل أكثر من ثلاثين عاماً دُرست اللغة الفرنسية في مركز اللغات، وكانت حينها متطلباً جامعيا، إلى أن أصبحت فيما بعد برنامجا فرعياً؛ لزيادة حصيلة الطلبة اللغوية، وتعميق فهمهم للثقافة الفرنسية في مجالاتٍ متنوعةٍ. وفي العام الدراسي 1987/1986 تم فتح برنامج اللغة الفرنسية وتخرجت أول دفعة عام 1991، وفي عام 1997 استقلّ برنامج اللغة الفرنسية عن مركز اللغات وأصبح تخصصاً مستقلا في كلّية اللغات الأجنبية (الآداب سابقاً)، وقد تمّ تصميم خطة دُراسية لمدة أربع سنواتٍ تحتوي على (132) ساعةً معتمدةً، تهدف إلى تزويد الطلبة بخلفياتٍ متنوعةٍ عن اللغة وتعليماتٍ مفصّلة لتعلُّم اللغة ومصادرٍ متعددةٍ مثل: النصوص والأفلام. وعليه فإنّ المتعلمين في أية مرحلةٍ من مراحل دراستهم سيكونون قادرين على زيادة حصيلتهم اللغوية، وتعميق فهمهم للثقافة الفرنسية، أما مجالات العمل لهذا التخصّص فتتمحور حول: التعليم، والسياحة، وإدارة الأعمال، والترجمة (الجامعة الأردنية، 2016).

وقد صنّف نجيب (2006) طبيعة دراسة اللغات ومداها إلى:

1. إنّ دراسة لغةٍ أجنبيةٍ تُغطّي مجالاً ضخماً من النشاط اللفظي والذهني، وهناك فئةٌ قليلةٌ من الطلبة يدرسون لغة أجنبيةً واحدةً في المرحلة الجامعية، فمعظم الطلبة يتبعون برامجً دراسيةً تتعلّق بأكثر من لغةٍ أو لغةٍ أجنبيةٍ مشتركةٍ مع مواد دراسيةٍ أخرى.
2. تتطلب دراسة اللغات التوازن بين مهارات الاستقبال (الاستماع والقراءة) والمهارات الإنتاجية (المحادثة والكتابة)، ويتمّ تحقيقه من خلال طرق التدريس المتبعة، وخصوصاً ما يُدرس باللغة الأجنبية، والقراءة الواسعة للمنشورات والنصوص الإلكترونية، ومشاهدة التلفاز، وسماع الراديو ومشاهدة الأفلام والنشاطات الثقافية باللغة المدروسة. وأنّ بعض البرامج الجامعية تُؤمّن عنصرا لغويا مهنيا، من خلال الدراسات التطبيقية المتعلقة بالموضوع، مثل الترجمة والتفسير.

3. إنّ تجربة التعلُّم عند الطلبة تتطلّب التعرض لأشكالٍ متعددةٍ من تقنيات التعليم، التي تتيح للطلبة الوصول إلى مواد باللغة الأجنبية الأصلية، مثل المطبوعات والوسائط الإلكترونية والتسجيلات، وكذلك الموارد المرجعية في اللغة مثل كتابة الأحرف والقواعد.
4. من المتوقع من طلبة اللغات أن يكونوا على درجةٍ من ذاتية التعليم والمسؤولية؛ لتطوير كفايتهم اللغوية من خلال الدراسة الفردية، ويمكن ربط التعليم الفردي مع الصفوف التعليمية من خلال التشجيع والتوجيه من قبل المدرسين.
5. طلبة اللغات الأوروبية والصينية واليابانية والعربية، تتضمّن دراسة فترةٍ موسعةٍ من الإقامة في البلد التي تستخدم اللغة المدروسة، وتُقدّم هذه الفترة مساهمة فاعلة في تطوير المعرفة والفهم والمهارات اللغوية، وتشجع على المعرفة الثقافية المشتركة، وتنمية القدرات والثقة بالذات.
6. تتنوع المواضيع التدريسية، فيمكن أن تكون مواضيع ثقافية وأدبية وتاريخية باللغة المدروسة، ومواد تحتوي على اللسانيات والاقتصاد والسياسة لفهم تركيب مجتمعات اللغة المدروسة، فإنّ دراسة اللغة في تراكيب متنوعةٍ ومتعددةٍ يُساعد في توسيع مجال المهارات الأكاديمية القابلة للانتقال وإتاحة الفرصة للتشارك والتبادل في المواد مع الدول الناطقة لتكوّن مواد تشاركية وتطبيقية في البرنامج.
7. المكان الأكاديمي للدراسة يكون ضمن الهيكلّ التنظيمي، ويمكن أن يدّرس كموادٍ منفصلةٍ وتوضع في أقسامٍ، وأكبر مثالٍ: نموذج أقسام اللغات الحديثة، وتُؤمّن هذه الأقسام مكاناً أكاديمياً للغات في البرامج الأكاديمية كافة، وفي حالاتٍ مماثلةٍ يتمّ إنشاء مركزٍ للموارد اللغوية ليُتيح للطلبة مجالا واسعا لتسهيل تعلّم اللغات، وفي بعض الجامعات يوجد مركزاً لغوي كمورد مركزي مستقل يقوم بهذه المهمة.
8. يوجد اعترافٌ في البرامج الدراسية اللغوية في المؤسسات التعليمية، وهناك مواصفاتٌ مخصصة من المعارف والمهارات اللغوية متوقعة عند خريج اللغات، فعددٌ كبيرٌ من الطلبة في المرحلة الجامعية الأولى يدرسون اللغة في الجامعات، وبعض الطلبة يدرسون اللغة ضمن البرنامج الذي يتعلمونه أو خارجة ولا يمكن اعتبارهم كمتخصصين باللغات.

ويُعدّ اعتماد البرامج الجامعية عملية يتمّ من خلالها إجازة برنامج دراسي تقوم به المؤسسة التعليمية، وتُقرّر بأنّ البرنامج يحقق الحد الادنى من الكفاءة والجودة الموضوعة سابقاً من قبل هذه الهيئة، بهدف الاطمئنان أنّ البرامج ذات كفاءةٍ تحقّق التطلعات للحصول على موارد بشريةٍ مؤهلةٍ لمزاولة المهنة بنجاحٍ، ويتمّ تقويم هذه البرامج بشكلّ دوري (عيد، 2006).

وقد أُثير موضوع تقويم برامج التعليم والتدريب ومدى فاعليتها وانعكاسها على أداء المتدربين عالمياً منذ بداية الستينيات ، إذ حظي التقويم باهتمامً كبيرٍ في الأوساط العلمية والتربوية، وتبذل مراكز البحث والتطوير التربوي المرموقة في الدول المتقدمة جهودا متواصلةً من أجل ابتكار نماذج واستراتيجياتٍ، وأساليب ومنهجياتٍ مناسبةٍ يمكن أن تستند إليها عمليات التقويم، وممارساته الميدانية (علام، 2003).

وللتقويم دورٌ مهم في إدارة الجودة في المجال التربوي، ويُهتمّ بالمنتج النهائي أو النواتج في نظام ضبط جودة البرامج في المؤسسات التربوية، وقد رُكّز على تقويم وتحسين وضمان نوعية وجودة البرامج، ومدى تقديمها بتقديم الخدمات ذات المستوى المطلوب في حدود الموارد والإمكانات المتاحة، ويعتبر التقويم بمثابة مراقبةٍ مستمرةٍ للبرامج ومستوى الجودة الذي حققته (علام، 2003).

وقد توصّل ستفلبيم Stuffelbeam وغوبا Guba في عام (1969) إلى أنّ نموذج CIPP للتقويم يحاول تحقيق أقصى حدٍ من القرارات الحاسمة المريحة من خلال الاستناد إلى جمع المعلومات بالطريقة المناسبة عن البرامج، ويركّز على مجموعةٍ من القرارات التي تُقدّم من خلال أربعة أنواعٍ من المعلومات والتي تجمع من خلال تقويم السياق، وتقويم المدخلات، وتقويم العمليات، وتقويم المخرجات، ويساهم تقويم السياق في القرارات التي تخصّ التخطيط ومعلومات السياق التي يخدمها البرنامج ليتناول الأولويات واختيار الاستراتيجيات، ويتبع تقويم المدخلات هيكلة القرارات التي تخص التصميم، والتي تهتمّ بالسبل لتحقيق الأهداف، ويتعامل تقويم العمليات مع إعادة هيكلة البرنامج بعد نتائج الاختبارات التجريبية والتقييمات السابقة، ويعتبر تقويم المخرجات دليلً على أهمية البرنامج في تحقيق أهدافه العامة (Robert,1969).

وقام ستفلبيم Stuffelbeam (1971) بدراسة تُبيّن أنّ نموذج التقويم CIPP يُقدّم معلوماتٍ حول البرامج لأصحاب القرارات، ويساعد المربين في صنع وتنفيذ القرارات، وأنّه أداةٌ قويةٌ تُسهم في توفير المعلومات وتساعد صانعي القرارات في البرامج، ويُقدّم تصورا للمساءلة حول البرامج (Stuffelbeam, 1971).

وبالرغم من أنّ تقويم البرامج مهماً للغاية، إلا أنّ تقويم البرامج في مجال اللغات الأجنبية كان مهملاً منذ تأسيسها، وفي الوقت الحاضر يتوجّب أن تعطى هذه البرامج اهتماما من قبل الخبراء، إذ إنّ الاهتمام باللغات الأجنبية يعمل على فتح المجال إلى الاتصال والتواصل مع الثقافات الأخرى، وفي إطار المفهوم التربوي للسياسات التعليمية في وزارة التعليم العالي، والتحقق من أهداف الجامعة الأردنية المتعلقة بتطوير البرامج الجامعية، وفلسفتها نحو تحسين مستوى التعليم الجامعي في شتى المجالات، فقد تبنّت الدراسة الحالية نموذجا شاملا لجميع عناصر البرامج، يُعرف بنموذج ستفلبيم (CIPP) لتقويم برنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى بكلّ مكوناته: (السياق، والمدخلات، والعمليات، والمخرجات). وذلك للوقوف على درجة وضوح أهداف البرنامج، وفاعلية إدارته، وآلية تنفيذه، ومستوى الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس، وتقييم مستوى الخدمات الإدارية المقدمة فيه، والتأكد من مدى ملاءمة أساليب تنفيذه وتقويمه.

وبالرغم من اهتمام الجامعات الأردنية في المرحلة الجامعية الأولى في مجال اللغات الأجنبية، إلا أنه لم تجرَ دراساتٌ لتقويم هذه البرامج من أجل التحقق من جودة التعليم فيها ولتزويد صانعي القرار ومخططي البرامج بمعلوماتٍ نوعيةٍ وكميةٍ تعكس واقع هذا البرنامج من حيث السياق والمدخلات والعمليات والمخرجات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لزيادة عدد خريجي الجامعات في مجال اللغات الأجنبية إلا أنّه مازال هناك ضعفٌ لغوي عند الخريجين وعدم قدرتهم على القيام بدورهم، واختصاص اللغة الفرنسية وآدابها ليس استثناء، فقد أشارت دراسة نجيب (2006) إلى تدني مستوى أداء الطلبة في أقسام اللغة الفرنسية في الجامعات، وتبيّن أنّ طلبة برامج اللغة الفرنسية لا يستخدمون اللغة بطريقةٍ سليمةٍ، ويعانون من الكثير من مشكلات التعلّم ضمن حياتهم الجامعية، ومن خلال مراجعة الادب السابق المتعلق في مجال اللغات الاجنبية فقد تبين أنه لم تجري دراسات على هذه البرامج في الجامعات الأردنية.

وفي ضوء ما تقدّم، فإنّ مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في تقويم برنامج اللغة الفرنسية وآدابها في المرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية في ضوء نموذج ستفلبيم، وضمن المفهوم التربوي للسياسات التعليمية في وزارة التعليم العالي، وفلسفة الجامعة الاردنية نحو تحسين مستوى التعليم الجامعي في هذا المجال، وذلك في ضوء نموذج ستفلبيم الذي يركّز على السياق، والمدخلات، والعمليات، والمخرجات، وذلك على النحو الآتي: بحيث يمثّل السؤال (1) تقويم السياق، والأسئلة (3، 2، 4، 5) تقويم المدخلات، والأسئلة (6، 7) تقويم العمليات، والأسئلة (8، 9) تقويم المخرجات، متمثلة بالأسئلة التالية:

أ - تقويم السياق:

1. ما درجة وضوح فلسفة وأهداف برنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة ؟

ب - تقويم المدخلات:

2. ما رأي أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة حول سياسة القبول المتبعة في برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية؟
3. ما مدى ملاءمة البيئة التعليمية لبرنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟
4. ما فاعلية المواد التي تحتويها خطة برنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى، في الجامعة الأردنية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟
5. ما المؤهلات العلمية التي يمتلكها منفذو برنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية؟

ج- تقويم العمليات:

6. كيف يتمّ تنفيذ برنامج اللغة الفرنسية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟
   وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الاتية:

(6-1) ما الخدمات الإدارية التي يقدّمها برنامج اللغة الفرنسية للطلبة في المرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

(6-2) ما جودة الأداء التدريسي للمنفذين في البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

(6-3) ما مدى ملاءمة أساليب التقويم المتبعة في البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

7. ما المشكلات التي تواجه المنفذين لبرنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

د - تقويم المخرجات:

8. ما درجة تحقيق البرنامج مهارات اللغة الفرنسية وتلبية احتياجات الطلبة وسوق العمل، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟
9. ما المقترحات التي يقدّمها المشاركون في البرنامج من أعضاء هيئة تدريسٍ وإداريين وطلبةٍ؛ لتطوير البرنامج والتغلّب على المشكلات التي تُعيق البرنامج؟

هدف الدراسة:

يتمثل هدف الدراسة في تقويم برنامج اللغة الفرنسية في المرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الاردنية، لتقديم البدائل للقائمين على البرنامج، وتمكينهم في تحديد المجالات التي يحتويها البرنامج والمجالات التي تحتاج الى التعديل والتحديث، للتحقق من جودة البرنامج وفق نموج ستفلبيم.

أهمية الدراسة:

1. يُتوقع أنّ تكون هذه الدراسة إضافةً للمعرفة في مجال تقويم البرامج الجامعية، إذ إنّ الدراسة استخدمت نموذج ستفلبيم التقويمي؛ لتقويم برنامج اللغة الفرنسية، وللتحقق من جودة وفاعلية البرنامج.
2. كما تسهم هذه الدراسة في تزويد صانعي القرارات بمعلوماتٍ عن البرنامج، ويساعدهم في تناول القضايا التي تساعد في استمراريته، ويقدّم لهم مقترحاتٍ تساعد في تطوير البرنامج الجامعي، وتساعد على فهم أعمق للبرنامج والوقوف على مواطن القوة والضعف فيه.

3. تبرز أهميتها في تزويد الإداريين والأكاديميين على مستوى القسم والكلّية والجامعة بياناتٍ ومعلوماتٍ علميةٍ يمكنهم توظيفها في تحسين وتطوير برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية، والوقوف على أوجه القصور ومعالجة المشكلّات وسدّ الثغرات التي يعاني منها البرنامج.
4. تساعد هذه الدراسة الطلبة المشاركين على فهمٍ أعمق للبرنامج، وفلسفته، وأهميته، وأهدافه، والآلية التي يُنفّذ بها.
5. تقدّم هذه الدراسة إضافةً جديدةً للباحثين في مجال تقويم البرامج الجامعية في ضوء نماذج التقويم التربوية وبالأخصّ نموذج ستفلبيم الذي أستخدم في هذه الدراسة، والمساهمة في إجراء الباحثين دراساتٍ تقويميةٍ مشابهةٍ لفحص جودة البرامج الجامعية وتحسينها.

مصطلحات الدراسة:

برنامج اللغة الفرنسية:

برنامجٌ أكاديمي في الجامعة الأردنية يتبع لكلّية اللغات الأجنبية صمّم لتعليم وتعلُّم اللغة الفرنسية، ويحتوي على خطةٍ مدتها أربع سنواتٍ، ويحتوي على (132) ساعةً معتمدةً، يهدف إلى مساعدة الطلبة الراغبين في التخصّص من الحصول على إجازةٍ أو مؤهلٍ علمي في هذا المجال، ومنحهم فرصةً لمعايشة الثقافة الفرنسية، والاطلاع على ثقافة ومنجزات الآخرين، ووسيلة اتصالٍ وتفاهمٍ مع الناطقين بها.

المرحلة الجامعية الأولى:

مرحلةٌ اختياريةٌ وغير إلزاميةٍ تشير إلى مرحلة التعليم العالي الجامعي للحصول على درجة البكالوريوس، يمرّ الطلبة فيها بمجموعةٍ من الأنشطة والعمليات المقصودة لتؤثر فيهم؛ لإكسابهم معارف ومهاراتٍ و قدراتٍ تخدمهم وتخدم المجتمع، وتؤهّلهم لسوق العمل وشغل المناصب والمهن بمختلف مستوياتها، وهي دراسةٌ ذات طابع تكنولوجي أو علمي أو تخصصي في المجالات العلمية والإنسانية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الاساس النظري الذي انبثقت منه هذه الاطروحة، وينقسم الى قسمين، القسم الاول يتكون من الاطار النظري والذي تضمن اربعة مواضيع التقويم، وتقويم البرامج الجامعية، ونماذج التقويم، ونموذج ستفلبيم للقرارات المتعددة، والقسم الثاني يتكون من الدراسات السابقة، وتضم دراسات تقويمية للبرامج الجامعية، ودراسات تقويمية باستخدام نموذج ستفلبيم.

أولاً: الإطار النظري:

التقويم:

يعتبر التقويم عمليةٌ منظمةٌ يتمّ فيها جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها في ضوء مجموعةٍ من المحكات؛ لإصدار الحكم كوسيلةٍ للإسهام في تحسين وتطوير البرنامج الجامعي, وفي البداية استخدم التقويم في الصين في 2002 قبل الميلاد، كان هناك نظامٌ لتقويم الأفراد والبرامج بتطبيق اختباراتٍ تنافسيةٍ على المسؤولين كلّ ثلاث سنواتٍ؛ لتحديد مدى كفاءتهم للاستمرار في العمل، وبناءً على النتائج تُتّخذ قرارات الترقية أو العزلة (علام، 2003)، وبعد ذلك شهد القرن التاسع عشر الثورة الصناعية وبدأت مرحلة الإصلاح (1800-1900)، واتسمت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية، وفترة الإزدهار كانت (1900-1930) حيث انتشرت الاختبارات التحصيلية، وكان روبرت وثورندايك Robert & Thorndike أحد أهمّ قيادات حركة التقويم التربوي، الذي جعل للاختبارات فائدةً علمية كبيرةً، وفترة (1930-1945) واكبت أعمال رالف تايلرRalph Tyler الذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي، حيث اهتمّ بالقياس التربوي واهتمّ بالأهداف التربوية للبرامج، وظهرت المقاييس المرجعيّة والمحكيّة، وكانت فترة الاستقرار (1945-1948) التي استخدمت فيها نماذج تايلر في التقويم، وأدخلت ضمن تصميم مقررات مناهج كلّية التربية، وتطوّر تصميم الاختبارات النفسيّة والتربويّة، وفي فترة الإزدهار خلال الاعوام (1948-1972) زاد التركيز على التقويم الشخصي وعلى نماذج التقويم، وذكر بيرك Berk (1981) أنّه في هذه الفترة تمّ بناء عددٌ من النماذج التقويمية المهمة والمتنوعة، وقد استخدمت لإجراء التصميمات التجريبية والكيفية في التقويم، ويعتبر عام (1973) وما بعد فترة التخصص الدقيق، بحيث أدرك خبراء التقويم بأنّ التقويم الجيد يُشتقّ من عددٍ من النماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمي والكيفي (منسي، 2003).

وقد اعتُبر التقويم قديماً مرادفا لمفهوم الامتحان فهو يسعى دائما لقياس الجانب المعرفي وتجاهل الجوانب الأخرى، فيحكم على المتعلّم بمقدار ما يملك من المعارف والمعلومات، أما الآن فأصبحت

الغاية من التقويم أشمل وأوسع من البعد المعرفي، فأصبح له آليةً وأدواتٌ متنوعةً نظراً لاختلاف غاياته، وهو عمليّةٌ منظمةٌ ومقصودةٌ تهدف إلى جمع المعلومات لاتخاذ القرارات المناسبة (مصطفى، 2010).

ويعدّ ميدان التقويم التربوي ميداناً سريع الانتشار، وقد أدّى ذلك إلى حدوث بعض الإرباكات في هذه العمليّة، لأنّ معظم التقنيات والإجراءات المستخدمة في التقويم تحتاج إلى مهاراتٍ ومعرفةٍ المنهجية، والباحثون يختلفون في معتقداتهم حول طبيعة التقويم التربوي (قطاني، 2005)، وقد تباينت وجهات نظر علماء التقويم حول تعريف التقويم، وبالرغم من افتقار التقويم للنظريات التي يستند إليها في تحديد مفهومه، فهناك تعريفاتٌ مختلفةٌ انبثقت من نماذج امبريقية قاموا بتصميمها استنادا إلى أطر مرجعيةٍ فكريةٍ.

ويعتبر تعريف تايلر Ralph Tayler للتقويم أقدم وأشهر التعريفات، وهو عملية تقرير مدى التحقيق الفعلي للأهداف (قطاني، 2005).

ويعرّف آلكن Alkin (1969) التقويم بأنّه عملية التحقق بالتجربة أو الاختبارات من مجالات قرارٍ معين موضع الاهتمام، وجمع وتحليل البيانات من أجل التوصّل إلى معلوماتٍ تلخيصيةٍ تفيد صانعي القرار في الاختبارات البديلة (علام، 2003).

ويعرّف بروفس Prouvus (1969) التقويم بانّه عملية الاتفاق حول مستويات البرامج التربوية (محتواها ومراحل تصميمها)، وتحديد ما إذا كان هناك اختلافٌ أو تفاوتٌ بين بعض جوانب البرنامج والمستويات التي تحكمها، وتحديد أوجه قصور البرنامج (علام، 2003).

ويعرّف هارفي ومكمانيس Harvey & Mcmanis (1978) التقويم بأنّه عملية تقييمٍ للأداء الفعلي للأفراد أو المؤسسات، مقارنة بالأهداف والنواتج المرجوة التي يمكن قياسها، ويتفّق معهما ريكان Reickan (1980) ويؤكد بأنّ التقويم عملية قياس النواتج المرغوبة وغير المرغوبة، أو أنشطةٍ معينةٍ تهدف لإحداث تغيراتٍ مرجوّةٍ في المؤسسات (علام، 2003).

وستعتمد الدراسة الحالية تعريف ستفلبيم للتقويم، وهو عملية رسم الخطوط العريضة، والحصول على معلوماتٍ مفيدةٍ تُقدّم لأطرافٍ معينةٍ للاسترشاد بها وإصدار أحكامٍ تتعلق ببدائل القرارات (الشبلي، 2000)، مما يؤكد على استمرار التقويم للبرامج، وتوجيهه لصنع القرارات.

وقد أشار مرعي والحيلة كما ورد في دراسة ياسين (2015) إلى أن التقويم بصورةٍ عامةٍ هو التأكد من تحقيق الأهداف، ويتمثّل في المبادئ الأتية:

- التقويم معني بقياس الفرق في السلوك البعدي والقبلي لتحديد التغيّر الحاصل.
- القياس للتغير في السلوك ويكون بمختلف الأشكال مثل: تحديد الأهداف، وتحديد مستوى الأداء في الأهداف، وتحديد الأنشطة التي تحقق الأهداف.

- تختلف استراتيجيات التقويم حسب نتاجات التعلّم التي تشير إليها الأهداف، وتحديد موقع استراتيجية التقويم قبل وأثناء وبعد التعليم.
- تضمين استراتيجية عملية التقويم والاهتمام بعملياتٍ أخرى لها علاقة بالتقويم مثل التخطيط، وملاحظة التعلّم، والقياس، وعملية التعلّم، وتحليل التقويم وتفسيره.

والوظيفة الاجتماعية للتقويم كما أشار لها ستفلبيم Stuffelbeam (2009) أنّه يستخدم لخدمة المجتمع بشكلّ جيد، حيث يعالج ويجيب على الأسئلة الهامة حول المؤسسات وخصوصا التعليمية، ويوفر أسسا متينة عن جدارة وقدرة البرامج، ويجب الوثوق بها واحترامها من قبل صناع القرار، واتخاذها كمعاييرٍ يحكم ويُقيم من خلالها على عمل المؤسسات، ويجب التعاون مع الأشخاص في المؤسسات جنبا إلى جنبٍ مع القيود، وعند تضارب المصالح ينبغي التعامل معها علنا وبصراحةٍ، بحيث لا تؤثر سلبا على عملية التقويم، مما يضمن الدقة ويكشف عن الخصائص التي تحدد قيمة وميزة البرنامج، وتحليل وثائقه وسياقه يؤدي إلى الفحص في كافة تفاصيله والتعرف على التأثيرات المتوقعة له، ويصفّ التقويم ما يكفي من التفاصيل، فالمعلومات الكمية والنوعية في التقويم تخرج باستنتاجات صادقة لأصحاب القرارات.

أما أغراض التقويم فهي متنوعةٌ، ومنها (مصطفى، 2010):

1. تحديد المستوى والقبول.
2. تحديد الاستعداد والمتطلبات السابقة.
3. تشخيص الضعف وصعوبات التعلّم.
4. التقويم التكويني، ويهدف إلى تحديد مدى استيعاب الطلبة وفهمهم للنواحي التعليمية في البرنامج ويهدف إلى تسهيل عملية التعليم وجعلها أكثر فاعلية.
5. تحديد نتائج التعلّم من خلال الاطلاع على مخرجاته.
6. التقويم لأغراض الإرشاد والتوجيه.
7. التقويم لأغراض الوصول إلى تقديراتٍ تسهم في اتخاذ القرار أو اختيار القرار الأفضل لأجل التحسين والتطوير.

وقد سيطر في البداية المنهج العلمي والأساليب الكمية على ميدان التقويم، وفي منتصف الستينيات بدأ خبراء التقويم بنقد الأسلوب الكمي، واقترح ستيك Stake (1967)، وبارلت وهاملتون parlet & Hamiltom (1972)، أساليب بحثيةٍ بديلةٍ للتقويم، كما اقترحوا تقنياتٍ نوعيةٍ ملاءمةٍ للموقف التربوي حيث يكون الباحث مراقباً ومشرفاً على المقابلات والأدوات الأساسية في البحث بهدف تسهيل تفسير المعلومات، وواجهت الأساليب النوعية انتقاداتٍ كونها ذاتية، ولافتقارها لمعيار

الثبات، فظهرت مجموعة ثالثة رضيت بإيجابيات وسلبيات كلا الأسلوبين؛ لخدمة أهدافٍ تقويميةٍ معينةٍ على أن لا يلتزم الباحث بنظريةٍ محددةٍ، فكلا الأسلوبين يكملان بعضهما، لأن التقويم له نشاطاتٌ متعددة الجوانب ويغطّي سلسلة واسعة من النشاطات في مواقع تعليميةٍ متنوعةٍ، والباحثون هم ورثرن وساندرز Worthern & sanders وجوبا ولنكولن Guba & Lunicoln (قطاني، 2005).

وقد ميز سشمان (suchman) بين التقويم والبحوث التقويمية. فالتقويم يعدّ عمليةً اجتماعية متعلقة بالحكم على جودة أو نوعية شيء ما، وتعد أحد أشكال السلوك الاجتماعي، وعلى الرغم من أنّ التقويم يستند إلى أسسٍ منطقيةٍ، إلا أنه لا يتطلب إجراءاتٍ منظمةٍ لتقديم أدلةٍ تدعم الحكم، بينما البحث التقويمي يقتصر على توظيف أساليب البحث العلمي في إجراء التقويم (علام، 2003).

وقد اعتبر خبراء التقويم من أمثال ستفلبيم Stuffelbeam ، وبروفس Provus، وآلكن Alkin أنّ التقويم ارتبط بصنع القرارات، والتقويم الموجه بالقرارات يؤدي إلى معلومات يستند إليها الاختيار بين بدائل ودعم القرارات، ويتفاعل أخصائي التقويم مع صانع القرار، من أجل رسم الخطوط العريضة لبدائل القرارات والاختيار بينها، وهناك أنواعٌ من القرارات التي يمكن التوصل إليها، كقراراتٍ تتعلق بالنواتج المرجوة فتركز على الأهداف، وقراراتٍ تتعلق بالوسائل والأساليب التي تركز على المدخلات، وقرارات تتعلق بالأساليب الفعلية والتي تركز على العمليات، وقراراتٍ تتعلق بالنواتج الفعلية فتركز على الأهداف التي لم تتحقق بشكلّ جيد والنواتج غير المرغوب بها (علام، 2003).

تقويم البرامج الجامعية:

ويعرف تقويم البرامج الجامعية إصدار أحكامٍ وصفيّةٍ وكميّةٍ استنادا على أسس علميّة، بشأن قدرة البرنامج على تحقيق ما وضع من أجله، وبما يشتمل عليه من أهدافٍ ومحتوى وإجراءاتٍ وتقييمٍ؛ لتشخيص جوانب القوة والضعف بهدف تطويره وتجويده (مطر، وعبد الجواد، 2010).

وفي القرن الحادي والعشرين يمتلك المقومون عددٌ كبيرٌ من أساليب التقويم للبرامج، ولكلّ أسلوب نقاط ضعفٍ ونقاط قوةٍ توضح متى تستخدم وكيف تستخدم وأفضل طريقةٍ لتطبيقها، وجاء هذا التطور لتقويم البرامج كحقلٍ من الممارسات العلمية المهنية من قبل عددٍ من الخبراء والمقوّمين، وشمل هذا الترتيب الزمني: دراسات تايلر Tyler (1942، 1950)، وكامبل وستانفورد Campbell and Stanley (1963)، كرونباخ Cronbach (1963)، وستفلبيم Stuffelbeam (1943-1967)، وتايلر Tyler (1966)، وسكرفن Scrriven (1967)، وستيك Stake (1967)، وغوبا Guba (1969)، وستفلبيم Stuffelbeam (1971)، وبارلت وهاملتون Parlett and Hamilton (1972)، وهوز House (1973)، وايزنر Eisner (1975)، وغلاس Glass (1975)، وكوك ورايشاردت Cook and Reichardt (1979)، وكرونباخ واسوسياتس Cronbach and

Associates (1980)، وهاوس House (1980)، واللجنة المشتركة لمعايير التقييم التعليمي Joint Committee on Standards for Education Evaluation (1981)، وستيك Stake (1983)، ويتميز المنهج التقويمي بالمنظمين له، والغرض من الدراسة، والأسئلة الموجهة شاملة للمشاركين في البرنامج أم لها علاقةٌ بفئاتٍ أخرى، ونوع أسئلة الدراسة، والأسلوب المستخدم بها، والشخص الرائد لها، والأشخاص الآخرين الذين طوروا نوعها، ونقاط قوة المنهج المتبع فيها ونقاط الضعف (Stuffelbeam, 2001).

قد يختلف نمط التقويم باختلاف نطاق الشيء المراد تقويمه ومدى تعقيده، فتقويم المؤسسات يختلف عن تقويم الأفراد، فهو يهتمّ بالأهداف العريضة والتساؤلات المتعلقة بالسياسات، ويؤدي إلى توصياتٍ للتطوير والتعديل، والوظيفة الأساسية لهذا التقويم هي معاونة المسؤولين في إدارة المؤسسة بفاعليةٍ كبيرةٍ، لذلك يمكن اعتبار التقويم المؤسسي بمثابة التقويم المكبر(Macro- Evaluation)، فأخصائي التقويم يطلب منه تقويم أنواعٍ مختلفةٍ من المعلومات لأفرادٍ أو لجماعاتٍ متباينةٍ، ويهتمّ لأداء نظام تربوي معين ينظر إلى مخرجات النظام ككلّ وعلاقاتها بسياساته وأهدافه، وهذا النوع من التقويم يؤثر بالنظام، ومن الأمور التي يقيسها: تكافؤ الفرص التعليميّة، وتوفير احتياجات المجتمع من القوى البشريّة، وتكلّفة التعليم وعوائده، وكون الطالب مدخلاً ومخرجاً يمكن تقويم فعالية النظام التعليمي من خلاله (علام، 2003).

ويهتمّ التقويم المؤسسي بالتوصل إلى إجاباتٍ على تساؤلاتٍ تتعلق بماهية المؤسسة وأدائها، وكيفية هذا الأداء، وجودته، وفاعليته، وقد ارتبط هذا المفهوم بمؤسسات التعليم العالي، وتقويم الأداء الشامل للمؤسسات التعليمية، وتشير جهود الخبراء في مجال التقويم إلى قضايا متعددةٍ كما أوضحها أندرسون (Anderson, 1975)، وبيلاك (Bellack, 1977)، ومنها ما تتعلق بالقائمين على التقويم، بحيث يستخدمون استراتيجياتٍ مختلفةٍ في التقويم، ولماذا يجرى التقويم؟ وهناك اختلافٌ بالأهداف الكامنة وراء التقويم للمؤسسات التعليمية، مثل: اتخاذ القرار حول استمرار المؤسسة، والإجازة والاعتراف الأكاديمي لها، مما يحتاج إلى مستوى مرتفعٍ من الموضوعية في التقويم، والدقة في تصميم الدراسة التقويميّة وأدوات القياس المستخدمة، ودرجة اتساع منظور التقويم المعتمد على أهداف التقويم واحتياجات المؤسسة والمواد المتوفرة والزمن المتاح (علام، 2003).

ويشير جلمون، وفوسيك، ووتربري Gelmon, Foucek, Waterbury (2005) كما ذكر في دراسة مرار (2016): أنّ التقويم البرامجيّ يؤدي للحصول على معلوماتٍ حول فاعلية البرنامج، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسينٍ، ويزود صانعي القرار بمعلوماتٍ حول أهداف البرنامج التي تحققت، ويساعد إداري البرنامج والمخططين على تحديد المعيقات التي تحدُّ من نجاح البرنامج.

ويعدّ تقويم البرامج عمليةً تقدّم معلوماتٍ عن المكونات المتنوعة للبرامج، وتكون بمثابة تغذيةٍ راجعةٍ تساعد في تعديل مكونات البرامج لتحقيق أهدافها، وتكشف إن كان هناك قصورٌ في نظام البرامج أو القائمين بتنفيذها، أو نظام المواد أو الأدوات والتسهيلات، مما يساعد في اتخاذ قرارٍ أفضل في كلّ مكوناتها (علام، 2003).

وقد ميّز كوك وكوبير Cook & Cooper (1978) كما ذكرته المومني (2006)، بين نموذجين من التقويم البرامجي:

- نموذج تقويم مدى تحقيق الأهداف، ويتضمن هذا النموذج دراسة جدوى البرنامج من خلال مدى تحقيق الأهداف التي أنشئ من أجلها، ويهتمّ بمدى فاعلية البرنامج ونتائجه.
- نموذج تحليل النظم، ويهدف إلى تقويم جدوى البرنامج من خلال تحليل البنية التنظيمية للبرنامج، والإجراءات المتبعة في تقديم الخدمات.

ويعتبر تقويم البرامج من البحوث التطبيقية، حيث يستخدم الأساليب العلمية المنظمة في التقويم وجمع أدلةٍ صادقةٍ حول كيفية ومدى تأثير الأنشطة في نواتج البرامج؛ لأنّ البحوث التطبيقية التي تهدف إلى تقويم تطبيقات المعرفة وليس اكتشافها، وتحاول تقديم معلوماتٍ مفيدةٍ تساعد في تخطيط البرامج التربوية وبنائها، وتركز على معلومات يحتاجها صانعو القرار في جهودهم لتطوير البرامج (علام، 2003).

وقد تعددت وجهات النظر حول الغرض من تقويم البرامج التعليمية، وقد أشارت دراسة (Darussalam, 2010) إلى العديد من وجهات النظر، إنّ الغرض من التقويم حسب دول Doll (1992)التعرف على مدى الاستمرارية وفعالية البرنامج، ويوضح تالماق Talmag (1985) أنّ محتوى تقويم البرنامج يكون في القيمة الجوهرية وقيمة الجدوى والقيمة النسبية وقيمة القرار، وقسم سكرفن Scriven (1997) التقويم إلى: تكويني وختامي، ووضّح بروفس Provus (1971) أنّ تقويم فعالية البرنامج يكون من حيث الأداء والمعايير والمخرجات، ووفقا Borg and Gall (1989) إنّ تقويم فعالية برنامجٍ تعليمي ومدى نجاحه وجدارته تكون من خلال طريقة تصميمه ومحتواه وآلية تنفيذه والأهداف التي حققها البرنامج، وأيده كلّ من لونغستريت وسوان Longstreet and Suane(1993)، ويعتقد ستفلبيم Stufflebeam (1971) أنّ الغرض من التقويم هو تسليط الضوء على ما تحقق من البرنامج والمساعدة في صنع القرار من أوجه نظرٍ أكثر موضوعيةٍ وأيده كلّ من ستيك وديني Stake and Denny (1969)، وحسب نموذج ستفلبيم Stuffelbeam Model (CIPP)إنّ قيمة التقويم في قياس البرنامج كمياً ونوعيا من خلال درجة تأثيره ويكون تقويماً مدمج الفعالية: الأول من حيث المعنى، والثاني من حيث قيمة الأثر.

وأكدت كيوان في دراستها (2011) إلى أنّ الغرض من تقويم البرامج، هو مساعدة المؤسسات على تطوير برامجها من خلال مراجعة البرامج بشكلّ مستمرٍ، واستخدام نتائج التقويم لتطوير البرامج المختلفة، والإجابة عن أسئلةٍ حول البرنامج، منها: هل حقق البرنامج أهدافه؟ ما هي المعيقات للبرنامج؟ وما هي الأمور التي نستطيع تجنبها في البرامج المستقبلية؟.

وقد حاول المربون التربويون منذ عام (1975) وضع أهدافٍ لتقويم البرامج، وقد توصل ستفلبيم Stuffelbeam (1994) إلى مجموعةٍ من الأهداف منها: في البداية توصلوا إلى معاييرٍ في تقويم البرامج تستند على أربعة شروط: الخدمات التي تقدمها البرامج، ومدى الفائدة منها، والجدوى والفائدة منها، ومدى الدقة التي يتبعها، وبالإضافة إلى تقويم جدارة البرامج وقيمتها، وتقويم موظفيها ضمن محكاتٍ واضحةٍ، وتوفير التوجيه والإرشاد لتحسينها، وتقويم السياق ومعرفة الاحتياجات التي تقدّم فيها خدمة البرامج، وتقويم المدخلات التي تتضمن خطط ومناهج البرامج، وتقويم العمليات من أنشطةٍ واداءاتٍ المشاركين في البرامج، والاتصال بأصحاب العمل وتقويم النتائج والمخرجات للبرامج والآثار الناتجة عنها، وللوصول إلى تقويمٍ ناجحٍ يجب توظيف وجهات نظرٍ متعددةٍ واستخدام مناهجٍ كميةٍ ونوعيةٍ لجمع المعلومات وتحليلها، والحكم على التقويم التكويني والختامي للتأكد من جدارة وقيمة البرامج وتوفير البدائل للمساعدة والتوجيه والتحسين والوصول لتقويمٍ شاملٍ لكلّ جوانب البرنامج (Stuffelbeam, 2009).

وذكر كيمبريل وبارنيس روس Kimbrell & Barnes-Rose، كما ورد في دراسة الشهري (2015) أنّ الهدف من تقويم البرامج، هو توفير معلوماتٍ دقيقةٍ ومفيدةٍ لصناع القرار من أجل تحسين خيارات البرامج المقدمة للطلبة، وتستند خطة تقويم البرامج على أهدافها المرجو إنجازها، لذلك أشار ستفلبيم (Stuffelbeam , 2001) أنّه مع دخول الألفية الجديدة حان الوقت لاختيار النهج الصحيح في تقويم البرامج، والطريقة التي يجب ان تتبع في التقويم، وقد أكدت الدراسات السابقة منها دراسة المومني (2006)، ودراسة Zhang. et. al (2011) أن نموذج ستفلبيم يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات ضمن مكوناته الأربعة، والتي يمكن أن تستخدم لضمان جودة البرامج.

وكما أشارت التقرير تقويم البرنامج وتطويره الصادرة عن جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن، وعمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي للجامعة (2013) أنّ تقويم البرامج التعليمية يسهم في معرفة الأمور الأتية:

- مدى نجاح البرنامج في إعداد خريجين ذوي كفاءةٍ علميةٍ عاليّةٍ، لممارسة التخصص.
- حداثة ما يقّدمه البرنامج من مقررات، وتكاملها، وتوازنها، وتلبيتها لمتطلبات الجامعة والمتطلبات الأساسية للتخصص وتطوراته الأكاديمية والمهنية، وذلك من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وسوق العمل والخبراء والمختصين.

- تحديد نوعية الخيارات الوظيفية وفرص العمل التي يوفرها البرنامج للخريجين من خلال تحليل البرنامج وظيفيا.
- تقويم مدى توفر الموارد اللازمة لتفعيل عمليات البرنامج، ومدى توظيفها.
- مدى تلبية التنفيذ الفعلي للبرنامج لفلسفته وأهدافه.
- تحليل ورصد الفجوة بين ما هو محدد في وثيقة البرنامج وما يتمّ تنفيذه، ثم تحديد الأسباب والمعالجة.
- الوصول إلى رؤيةٍ حول جدوى البرنامج وفاعليته.

وأشار المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية (2017) إلى أنّ تقويم البرامج يسهم في معرفة الأمور الآتية:

- تقديم نظرةٍ شاملةٍ عن الانشطة والعمليات في البرامج الأكاديمية.
- التعرف على المواد الدراسية وآلية تنفيذها وتقيمِها وتطويرها
- التأكد من جودة مخرجات العملية التعليمية للمؤسسة.

وقد أشارت كلّ من كيوان (2011) والقبيلات (2014) إلى أنّ تقويم البرامج يساهم في الحصول على معلوماتٍ حول فعالية البرامج، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى التحسين والتطوير فيها، ويزوّد القائمين على البرامج بمعلوماتٍ حول أهداف البرامج التي تحققت والتي لم تتحقق، وتحدد لهم المعيقات التي تحول دون نجاحها، وتساعد في الإجابة على الكثير من الأسئلة: إذا لم يحقق البرنامج أهدافه، لماذا؟ وما نوع الأثر للبرنامج في المجتمع؟ هل هناك حاجة لبرامج داعمةٍ له؟ ما درجة الرضا عن البرنامج؟ هل استخدمت جميع الموارد المتاحة في تنفيذ البرنامج؟ هل يمكن تطبيق البرنامج بشكلّ أفضل؟. ونجاح البرامج يحتاج إلى قياسٍ دقيقٍ وعميقٍ وشاملٍ، لذا يجب معرفة نوع التقويم الذي يحتاجه كلّ برنامجٍ، وأشار دونالد وبقس ومأو Donald & Beggs & Mouw (1989) أنّ تحديد نوع وأساليب التقويم والقدرة على التقويم، هي من أهم المشاكلّ الاساسية التي تواجه المقومين.

تستند الكثير من تصميمات الدراسات التقويمية على المنهج التجريبي، والتي تفيد في تقويم مدى تحقيق أهداف البرامج التي يمكن قياسها، وهذا النمط لا يفيد كثيراً في تقويم مكونات العمليات التي ينطوي عليها تطوير وتنفيذ البرامج، لذلك يلاحظ من الدراسات التقويمية الكمية أنّها تركز على أثر البرامج أكثر من تركيزها على أساليب تنفيذ البرامج واستراتيجياتها المتغيرة، وقد أدرك خبراء

التقويم منذ الستينيات أن هنالك عوامل تتعلق ببنية البرامج، مثل الضغوط الاجتماعية والسياسية التي تؤثر عليها ويصعب الكشف عنها باستخدام التصاميم الكمية فقط، لذلك اتجه الخبراء إلى استخدام مداخل كيفية وقاموا بتصميم نماذج التقويم المتنوعة المستندة على مداخل طبيعيةٍ في تصميم دراسات التقويم اعتمدت على الأساليب الانثوغرافية، مثل النموذج التنويري، ونموذج تقويم الحالة، ونموذج القرارات المتعددة...(علام، 2003).

ومع الاختلاف في الأسس التي يستند إليها الخبراء والمختصون في تحديد تقويم البرامج ومكوناتها وخطواتها ومراحلها وطريقة إجرائها، فهناك اختلافٌ في النماذج والاستراتيجيات المتبعة في تقويم البرامج، والاختلاف في وجهات النظر حول التقويم للتجاوب مع القضايا التربوية المتنوعة، والاختلافات الفلسفية، والاختلاف المنهجية المستخدمة في التقويم، واختلاف الأغراض من التقويم.

نماذج التقويم:

يعتبر النموذج التقويمي تصورا نظريا للخطوات اللازمة للتوصل إلى قرارٍ معينٍ بشان الشيء المراد تقويمه, وعمليةً تقويمية منظمةً لأهدافٍ وعملياتٍ ونواتج البرنامج ولسياسته التي يتبعها، في ضوء خطواتٍ واضحةٍ ومنظمةٍ للإسهام في تقديم البدائل لتحسين البرنامج، ويشير ذلك إلى عدة عناصر: أن التقويم عمليةً منظمةً، وعملية استقصاء، والتوصل إلى المدخلات والعمليات والمخرجات للبرنامج للحكم على أهليته، ويشير إلى الغرض من عملية التقويم للبرنامج كالإسهام في التحسين وتقديم البدائل لأصحاب القرار (كيوان، 2011).

عُرضت وجهات نظرٍ مختلفةٍ في الماضي من قبل مؤلفين مختلفين كشفت عن طبيعة بنية التقويم، وادعت أنّ التقويم عنصرٌ حيوي في تطوير وتنمية البرامج، وقد أشار ورثن وساندرز worthen & sander (1987) أنّه تمّ تطوير أكثر من خمسين نموذجاً في التقويم، وتستند استراتيجيات ونماذج التقويم إلى منهجياتٍ متباينةٍ يتبناها خبراء التقويم ويطلق عليها تأييدات منهجية، ويمكن التعرف عليها وفقا للخصائص التي يتميز بها كلّ نموذجٍ، وقد حاول بعض خبراء التقويم كبافام papham (1975)، وستيكstake (1969)، وورثن وساندرز worthen & sanders (1987)، تصنيف نماذج التقويم والمقارنة بينها وتوضيح أوجه التمايز فيما بينها، وتقديم تنظيمٍ يساعد في اختيار أحدها، غير أنّه لا يمكن اعتبار هذه التصنيفات أفضل من الأخرى، حيث أنّ لكلّ منها منظور معين يستند إلى أبعادٍ تعكس التصور الفكري الذي يرتئيه القائم على التصنيف، فالبعض اعتمد في تصنيفه للنماذج على الغرض منها، وطبيعة التساؤلات التي تطرح، وعناصرها، والمستفيدين، وبعضٌ آخر اعتمد على توجه النماذج، نماذجِ موجهةٍ للأهداف، أو الإدارة، أو الخبرة، والبعض الثالث اعتمد على ما تستند إليه النماذج، مثل الأهداف والأحكام وتيسير القرار (علام، 2003)، واعتمد هذه الدراسة التصنيف الثالث للنماذج في الدراسة الحالية:

أولاً: النماذج التي تركز على المخرجات (تحقيق الأهداف):

يعدّ نموذج تايلر Tayler أول وأقدم النماذج التقويمية وضعه عام (1950)، ويتميز بالبساطة (الشبلي، 2000). والهدف الرئيسي من تقويم البرنامج هو تحديد درجة تحقيق البرنامج لأهدافه، وقد أوصى تايلر بصياغة الأهداف للبرنامج بعناية وبصياغة إجرائية - أي عباراتٍ يمكن ملاحظتها وقياسها- ليكون أسهل على المقوم لمعرفة إذا ما كان البرنامج حقق الأهداف المرجوة منه، ومن تلك النماذج نموذج طالبه ويلر الذي أجرى بعض التعديلات على النموذج وجعله بشكلّ دائري، ونموذج هاموند الذي استند على أسلوب تايلر، ولكنّه اهتمّ بالتفاعل الذي يحدث بالبيئة وتتمثل أبعاده بمتغيراتٍ سلوكيةٍ، وتعليميةٍ، ومؤسسيةٍ بالترتيب، والتعرف على مدى تأثرها في تحقيق النتائج المرجوة، ونموذج بروفس Provus الذي سميّ بنموذج التقويم المبني على الاختلاف بين الأداء الفعلي والمستويات المطلوبة والمقارنة بينهم (علام، 2003).

ثانياً: النماذج التي تركز على الأحكام (واقع الحال):

يركز هذا النوع من النماذج على تقويم الواقع كما هو دون الاهتمام بالأهداف، ويستخدم أخصائي التقويم أحكامه على البرنامج، ويعتبر سكرفن Scriven (1967) أول من تحدث عن هذا النوع من التقويم، ومن ابرز المهتمين بتقويم واقع الحال ستيك Stak الذي يرى أنّ عملية التقويم تحتوي على عمليتين الوصف والحكم، ويهتمّ النموذج بالتقويم البنائي والتقويم النهائي، بحيث يهتمّ بقيمة البرنامج وجدواه، ومزاياه وسلبياته (الشبلي، 2000)، وأنّ وظيفة المقوم ليس نقد البرنامج والمتأثرين فيه بناءً على المعلومات التي جمعها، والغى مهنة المقوم لإصدار الحكم، واهتمّ بثلاث انواع من المعلومات: المعلومات السابقة الحالة قبل التعليم، والمعلومات المبنية على التفاعل بين الطالب والمدرس وبين الطلبة انفسهم، والمعلومات المتعلقة بالنتائج ومدى التأثر بالبرنامج، ويبين ستيك Stak أنّ على المقوم الإجابة على عدة اسئلة: ماذا يريد ان يحقق البرنامج؟ وماذا هيئ من اجل التنفيذ؟ ماذا حقق؟ ما الاثار الجانبية التي وقعت؟ ما محاسن البرنامج ومساوئه من وجهات نظرٍ مختلفةٍ؟.

ثالثاً: نماذج القرارات المتعددة:

النماذج التي يحتويها هذا التصنيف، يقدم فيها أخصائي التقويم العون لصنّاع القرار، وييسر مهامهم، ويقوم بجمع البيانات والمعلومات وتفسيرها وتقديمها إلى المسؤولين عن صنع القرار؛ للاستناد إليها في الحكم على جودة وفاعلية البرامج، ويستطيع الأخصّائي إصدار الأحكام على جودة البرنامج في سياق ممارسته لأدواره، ومن أشهر النماذج، نموذج القرارات المتعددة لستفلبيم CIPP، ونموذج مركز دراسات التقويم الذي اقترحه آلكن CSE، والذي يتفق مع نموذج ستفلبيم من حيث مراحل التقويم، إلا أنه أجرى بعض التعديلات في مراحل النموذج، فيركز بدرجةٍ أساسيةٍ على وقت إجراء التقويم (الشبلي، 2000).

إنّ هذا التعدد والتنوع في نماذج التقويم التربوي، والاختلاف في التوجهات، والنوعية، والتفصيلات، يعود إلى الاختلاف في وجهات نظرٍ ومعتقدات خبراء التقويم، وهذا التقسيم لنماذج التقويم لا يوجد ما يبرره، ولا يوجد حدودٌ فاصلة أو خصائص مميزةٍ لأنشطة كلّ منها، لذلك، وفي ضوء استعراض النماذج التقويمية، فالدراسة الحالية توظف نموذج ستفلبيم CIPP في تقويم برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية، وفيما يلي الحديث بالتفصيل عن هذا النموذج الذي يمثل الأساس النظري الذي تستند إليه هذه الدراسة.

نموذج ستفلبيم للقرارات المتعددة Context, Input, Process & Product (CIPP):

أصدر نموذج القرارات (CIPP) من قبل ستفلبيم (Stuffelbeam) في عام (1969)، بغرض معاونة المربين في تخطيط وتنفيذ عمليات تقويمِ المشروعات التربوية، وقد شارك جوبا Guba في التصميم المبدئي للنموذج وأجرى عليه ستفلبيم بعض التعديلات لكي يقدم معلوماتٍ تفيد صناع القرار(علام، 2003)، ويعتبر من أشهر نماذج تسهيل القرارات الذي اتفق به ستفلبيم مع زملائه في عام 1971، وقام بتطبيقه عام 1982على برامج تأهيل المعلمين، ووضح دور التقويم في مساعدة مخططي البرامج في اتخاذ القرارات، واعتبر التقويم وصفاً للمعلومات الخاصة بالبرامج (قطاني، 2005).

وقد عرف ستفلبيم Stuffelbeam (1971) التقويم بأنّه: عملية معالجة البيانات ثلاثية الأبعاد، والحصول عليها، وتقديم معلوماتٍ مفيدةٍ، وهناك ثلاث نقاطٍ مهمةٍ في التعريف والتي تمثل البعد العامودي للنموذج، أولاً: إنّ التقويم عملية منظمةٌ ومستمرة، ثانياً: إنّ لعملية التقويم ثلاث خطواتٍ أساسيةٍ، وهي: تحديد الأسئلة التي يجب الإجابة عليها، والحصول على المعلومات، وتوفير المعلومات لصانعي القرار، وأخيرا يعتبر التقويم بمثابة عمليةٍ لخدمة صنع القرار، أما البعد الأفقي فيتكون من أركان النموذج: السياق Context، والمدخلات Input، والعمليات Process، والمخرجات Product، التي تمّ منها اشتقاق اختصار النموذج CIPP، وتفاعل البعدين يشكلّ الإطار الأساسي للنموذج (Stuffelbeam, 1971).

وأصدرت أول نسخةٍ لنموذج ستفلبيم (CIPP) في عام 1966 أي قبل أكثر من (35) سنة، وركز على ضرورة تقويم العمليات والمخرجات، وكان التطوير التالي في عام 1967، فيتكون النموذج من الأجزاء الأربعة: تقويم السياق، والمدخلات، والعمليات والمخرجات، وأكد أنّ الأهداف ينبغي أن تسترشد في تقويم السياق، والنسخة الثالثة من النموذج في عام 1971 الذي كان نتيجة التعاون بين ستفلبيم Stuffelbeam وفولي Foley وغوبا Guba وهاموند Hammond وميريمان Merriman وبروفس Provus وأكدوا على الأنواع الأربعة من التقويم ضمن النظام، وإطارٍ موجهٍ نحو التحسين، والنسخة الرابعة من النموذج عام 1972 بين كيف أن النموذج يمكن أنّ يجمع ويستخدم

التقويم البنائي والتقويم الختامي، فالنسخة الخامسة من النموذج كان في عام 2002 لتقويم البرامج ذات الاهداف طويلة المدى، ويقسم تقويم البرنامج في الأجزاء الأربعة للنموذج من أجل المساعدة في ضمان تقويم جدوى البرنامج على المدى الطويل (Stuffelbeam, 2002).

وأشار ستفلبيم Stuffelbeam (2002) إلى التعديل في نموذج CIPP، ليشمل التقويم البنائي والختامي، وقسم العناصر للمساهمة في تقويم البرامج ذات الأهداف طويلة المدى، ولمساعدة المربين في تخطيط وتنفيذ عمليات تقويم البرامج، وطبقها في تقويم المشروعات التربوية بالمدارس الأمريكية التي تمولها الحكومة، وصمّم ليكون إطارا مرجعياً ليرشد أنشطة التقويم لتكون متكاملةً، وترشد جهود التغير والتطوير وما تطلبه القرارات من بيانات؛ لتساعد في توفير المعلومات للأطراف المعنية للاسترشاد بها في إصدار أحكامٍ تتعلق ببدائل القرارات.

وتثير الأجزاء الأساسية لنموذج ستفلبيم CIPP للبرامج ذات الأهداف طويلة المدى، تساؤلاً ضمن تقويم السياق والمدخلات والعمليات والمخرجات، وهي: ما الذي يتعين علينا القيام به؟ كيف ينبغي أن يتمّ ذلك؟ هل نجحت؟، وسؤال هل نجحت ؟ او جزء تقويم المخرجات ينقسم إلى التأثير والفعاليّة والاستدامة، وقابلية نقل التقييمات، وهناك تساؤلاتٌ فرعيةٌ من هذه التقييمات الأربعة، هل تمّ الوصول إلى المستفيدين المناسبين؟ هل تمّ تلبية احتياجاتهم؟ هل أثبتت العمليات التي أشارت إلى المخرجات قابلية التكيف للاستخدام الفعال مع غيرها من إعدادات؟ (Stuffelbeam, 2002).

وقام ستفلبيم Stuffelbeam (2007) بتطوير اخر لنموذجه CIPP لتقويم البرامج ذات الأهداف الطويلة المدى؛ لتقديم تقريرٍ حول البرنامج والمساعدة في التخطيط والتنفيذ، وإضفاء الطابع المؤسسي ونشر الخدمات الفعالة للمستفيدين من البرامج. ويعتبر هذا النموذج مخصصاً لمراجعة وتقويِم تاريخ البرنامج وإصدار تقرير تقويمي موجزٍ عن جدارته وقيمته وأهميته ونتاجاته، وفي هذا التقويم يجب على المقوم أن يأخذ بعين الاعتبار المعلومات التي يقدمها العملاء أو أصحاب المصلحة، وأنّ يتعاون ويشجع التقييمات المستقلة لعملهم، ويقدم التقارير النهائية التي صدرت في جميع مراحل التقويم، ويكون مفهوم التقويم في هذا النوع والذي يقوم عليه النموذج أنّه يجب أن تقوّم جدارةً وكيانً وقيمة البرنامج، وتقديم البدائل أو الخيارات الأفضل للمستفيدين، وقد تفي عملية التقويم هذه كمعاييرٍ في مجال التقويم، وخصوصاً القائمة المرجعية باللجنة المشتركة 1994 لتقويم البرامج بمعايير المنفعة والجدوى والجودة والدقة، ومكتبة محاسبة الحكومة (2007) معايير التدقيق الحكومي، والجمعية الأمريكية للتقويم (2004) المبادئ التوجيهية من أجل المقومين، والموضوع الرئيسي للنموذج هو أنّ التقويم ليس من أجل ثبوت البرنامج بل من أجل التحسين، والاتصال بأصحاب المصلحة، لمعرفة النتائج التي جُمِعَت من جهاتٍ مختلفةٍ (Stuffelbeam, 2007).

وقد اعتمدت الدراسة الحالية نموذج CIPP لتقويم البرامج ذات الأهداف طويلة المدى، ويوضح النموذج جدارة وجودة البرنامج وقيمته من وجهات نظرٍ متنوعةٍ ومختلفةٍ من المشاركين فيه محاولاً تقديم بدائل للقائمين عليه.

وكشف Farsi & Sharif (2014) عن أهمية نموذج ستفلبيم CIPP في تقويم البرامج الأكاديمية من خلال مراجعة الأدب السابق، فتوصّلا إلى أنّ هناك أكثر من 35 نوعً من التقويم خلال استخدام النموذج في تقويم البرامج، مثل تقويم الحاجات، والاعتماد، والتكلفة، والفائدة، والفعالية، والكفاءة، والتقويم البنائي، والتقويم الختامي، وتقويم العمليات، وتقويم المخرجات وغيرها...... ويتمّ تنظيم التقويم ليفحص كيفية إتمام عملية تنظيم البرنامج؟ وكيفية التحقق من المخرجات المرجوة منه؟، والكشف عن العواقب المقصودة وغير المقصودة في البرنامج، وإيجابياته وسلبياته، ويعتبر هذا النوع من التقويم مرجعيةً فريدةً في تقويم البرامج، وأشارت دراسة المومني (2006) إلى تحديد (43) معيار تضمنها نموذج ستفلبيم لتقويم البرامج في أربع استراتيجيات هي: السياق، المدخلات، العمليات، المخرجات، ودرجة تمثيل أبعاد النموذج في برامج التعليم.

ويهدف التقويم المعتمد على (CIPP) لمساعدة صانعي القرار والقائمين على البرنامج في (دندري، 2006):

1- الكشف عن مستوى البرنامج ومدى نجاحه، ومدى تحقيقه لأهدافه وأهداف المؤسسة التعليمية، لتحديد مدى استمرارية البرامج.
2- التعرف على جوانب القوة والضعف بالبرنامج لاستخدامها في تطوير البرنامج وتحسينه.
3- تحديد مدى فعالية البرنامج من حيث مستوى تطوير قدرات ومهارات الطلبة والخريجين التعليمية واللغوية.

ويخدم التقويم عملية صنع القرار، ويكون دور المقوّم في مساعدة متخذ القرار على اتخاذ القرارات المناسبة من خلال اختيار بديل من بين البدائل، ويبين المقوّم مزايا البدائل التي يفضّلها مع إعطاء المبررات ليضع متخذ القرار في موقفٍ واضحٍ من البرنامج، ووفقاً للنموذج هناك أربعة أنواعٍ من القرارات، وهي قرارات التخطيط والهيكلة والتنفيذ وإعادة التدوير، والتي تمّ تقديمها على التوالي من خلال السياق والمدخلات والعمليات والمخرجات، وأطلق ستفلبيم اسم نموذج (CIPP): السياق (Context)، المدخلات (Input)، العمليات (Process)، المخرجات (Product) (Stuffelbeam,1971)، وقد اقترح ستفلبيم أربعة أنواعٍ من التقويم التي تساعد في اتخاذ القرارات:

❖ تقويم السياق: (Context Evaluation):

يوظف عند تخطيط البرنامج من أجل التعرف على البيئة التي سيجري تنفيذ البرنامج فيها، والكشف عن احتياجات الأطراف المشاركة في البرنامج (القبيلات، 2014)، ويعتبر أساسا لتحديد أهداف البرنامج، وتوضيح المشكلات، ويخدم تقويم السياق التخطيط للقرارات، وتيسير صنع القرارات التي تتعلق بالتخطيط الشامل للبرنامج، ومعلوماتٌ حول السياق التي يخدمها البرنامج، ويقدم بدائل لاتخاذ قرارات استخدام استراتيجية متاحة أكثر فعالية أو اقتراح استراتيجية جديدة (Robert, 1969)، والغرض من تقويم السياق هو تقديم معلوماتٍ منهجيةٍ يمكن استخدامها من قبل صانع القرار في اتخاذ القرارات المتعلقة بتحديد أهدافٍ جديدةٍ للبرنامج أو تعديل الأهداف الحالية أو تأكيدها، ويضع هذا التحليل برنامجا منهجيا لتقويم المحتوى، ويحصل عليه، ويقدم المعلومات المناسبة في الوقت المناسب لاتخاذ القرارات (Stuffelbeam,1971).

❖ تقويم المدخلات (Input Evaluation):

يهتمّ بتقديم معلوماتٍ تتعلق بالجهة التي ستنفذ البرنامج، ومواردها المادية والبشرية اللازمة للبرنامج، ودراسة الكلفة، والمنفعة، والمدة الزمنية، والعقبات وكيفية التغلب عليها، وتحديد الإجراءات، والتسهيلات، والأجهزة، والعاملين، والميزانية، والمواد، والجدول الزمني (علام، 2003)، فهذه المعلومات تخدم وتمكن صانع القرار من اتخاذ القرارات، و الاختيار بين البدائل، وتسهم في تكوين قراراتٍ حول تصميم البرنامج، والأمور التي يحتاجها البرنامج والتي يكون لها تأثير في اتخاذ القرارات الهيكلّية (Robert, 1969).

ويهدف تقويم المدخلات إلى تحديد وتقييم استراتيجيات البرامج البديلة لتحقيق الأهداف، وتقديم المعلومات للمساعدة في تفصيل استراتيجياتٍ معينةٍ، ولتحقيق هذه الأهداف يجب أن تمتلك وحدة تقويم المدخلات الموارد والمواد والإجراءات الواجب استخدامها في إجراء دراساتٍ مخصصةٍ للتقييم الذاتي بعد قرار يحدد أهدافاً جديدةً، وهذا ضروري لتحقيق إمكانية أن تكون الأهداف المختارة بكفاءةٍ وتحققت على نحوٍ فعالٍ (Stuffelbeam,1971).

❖ تقويم العمليات (Process Evaluation):

يهتمّ بالأمور التي تتعلق بتنفيذ البرنامج، وتجمع فيه معلومات عن سير البرنامج، كما ويدرس العلاقات التفاعلية بين الأفراد، وأنماط العمل والعاملين فيه، ومدى ملاءمة وكفاية الإمكانات والأنشطة، ويكشف ما إذا كان البرنامج يجري كما خطط له، ويقدم تغذية راجعة للمسؤولين عنه من أجل تحسين جودته (القبيلات، 2014)، ويساهم في قرارات إعادة الهيكلة، وتستند هذه القرارات على معلومات العمليات، لتكون عبارةً عن نصائحٍ تحتاجها لتحديد الفعالية في تحقيق الأهداف المرجوة، ويجيب على السؤال الرئيسي، هل ستكون المعلومات مفيدةً في تحديد كيفية إعادة هيكلة النظام، للوصول إلى الأهداف المرجوّة؟(Robert, 1969).

ويهدف تقويم العمليات إلى توفير معلوماتٍ عن مراحل تنفيذ البرنامج، والتي يمكن أن تساعد القائمين على البرنامج في تشغيله وفقاً لتصميمه، وتحسين التصميم ليتواءم مع ظروف التنفيذ، واتخاذ قراراتٍ هيكليّةٍ، والتي لا يمكن القيام بها خلال إعداد البرنامج، ويهدف أيضا إلى تقديم وصفٍ كاملٍ لأنشطة البرنامج الفعلية (Stuffelbeam,1971).

❖ **تقويم المخرجات (Product Evaluation):**

يهتمّ بتحديد مدى تحقيق أغراض وأهداف البرنامج بعد الانتهاء منه من خلال محكاتٍ، وتتبعّ آراء الخريجين منه (علام، 2003)، ويقوم بدور التقويم الختامي له، ويخدم مراجعة القرارات، ويستخدم لتحديد فاعلية البرنامج بناءً على محكّاتٍ مطلقةٍ (كيوان، 2011)، ويحاول الحصول على أدلةٍ مقنعةٍ على أنّ البرنامج سوف يحقق الأهداف، وأنّ هذه الأهداف معقولةٌ بالمقارنة مع الأساليب الأخرى، وتتضمن معلوماتً عن الموارد والتكلفة اللازمة لجعل البرنامج فعالاً (Robert,1969).

ويوضح الجدول التالي وصفا تفصيليا لمكونات نموذج ستفلبيم CIPP التقويمي:

الجدول (1)
وصفٌ تفصيلي لمكونات انواع التقويم الأربعة في نموذج ستفلبيم (الشبلي، 2000):

	تقويم السياق	تقويم المدخلات	تقويم العمليات	تقويم المخرجات
الأهداف	تحديد الجهة المستهدفة واحتياجاتها، وماهي المشكلات المرتبطة بالاحتياجات، والحكم على أهداف البرنامج ومدى كافيتها ومناسبتها للاحتياجات	تقويم قدرات البرنامج، والتصميم لتنفيذه والميزانيات..	لتحديد العملية، وتحديد الخلل في التصميم الإجرائي وعملية التنفيذ، وتوفير معلوماتٍ للقرارات المبرمجة، وتدوين الأنشطة الإجرائية ومحاكمتها	جمع الأوصاف والأحكام للنتائج، ثم ربطها بالأهداف والبيئة والمدخلات والعمليات وتفسير قيمتها وجدارتها
الأسلوب	وصف السياق عن طريق جمع البيانات، وتحديد الأهداف والمشكلات	تحليل الموارد المتوافرة وتحديد المشكلات للموارد	تحليل عمليات وسير البرنامج من خلال مقابلاتٍ. وتحديد مشكلات تنفيذ البرنامج	وصف النواتج المتوقعة وغير المتوقعة للطلبة المشاركين في البرنامج والمتخرجين، من خلال المقابلات، واقتراح حلول للتحسين من نواتج البرنامج
علاقة صنع القرار في عملية التغير	تحديد مدى ارتباط الأهداف مع الاحتياجات	التأكد من مدى كفاءة الموارد والبيئة لتوفير الأساس اللازم لتنفيذ البرنامج	خطط البرنامج وإجراءاته ومراقبة عمليات البرنامج وتوفير سجلٍ عنها واستخدامه لتفسير النتائج	تقريرٌ للتعديل أو التطوير أو التركيز على جوانب الضعف، ووضع الحلول كسجلٍ للرجوع والتحسين من جودة البرنامج

ويوضح الجدول (1)، الربط بين أنواع التقويم الأربعة بالقرارات التربوية، وهي: قرارات التخطيط، وقرارات البرمجة، وقرارات التنفيذ، وقرارات إعادة الدورة. فتقويم السياق وتقويم المدخلات يركزان على جمع المعلومات وصنع قراراتٍ تتعلق بالتخطيط والبرمجة، أما تقويم العمليات وتقويم النواتج فيركزان على قرارات إجراءات وأنشطة البرنامج ونواتجه.

وأشار أُثقانونت othaganont في عام (2001) كما ذكرت القبيلات (2014) إلى أن نموذج ستفلبيم يمتاز بنقاط قوة عدة، وأن المقومين يلجأون لهذا النموذج لأنه يعطي معلومات عن أربعةٍ من أنواع التقويم، وإضافة معلوماتٍ لكلّ خطوةٍ من خطوات البرنامج، مما يمكّن صنّاع القرار والمختصين في البرنامج من اتخاذ القرار بشأنه في أي خطوةٍ من خطوات تنفيذه، ويتيح فرصة للمقومين والتربويين بإمكانية البدء بالتقويم منذ البداية بطرح أفكار البرنامج وليس الانتظار لحين الانتهاء، مما يساعد على تقويم كلّ جزء من أجزاء البرنامج ويركز على التغذية الراجعة لصنّاع القرار، ويوفر المعلومات اللازمة والضرورية لعملية صنع القرار، ومن أبرز نقاط القوة أنه يوجه التركيز على التقويم، أي أنّ المقوّم يدرك مدى صعوبة جمع البيانات، والتي يستبعد بعضها لعدم اتصالها أو ارتباطها بالتقويم، لذلك فإنّ تحديد طبيعة المعلومات المراد جمعها بدقةٍ أمرٌ ضروري ودقيقٌ.

وقد ميز ستفلبيم بين التقويم الذي ييسر صنع القرارات، والتقويم من أجل المساءلة التربوية، فالتقويم الذي يكون هدفه بنائياً يوجه القرارات نحو تحسين البرامج، أما التقويم الذي يكون هدفه ختاميا فإنّه يكون رجعي، ويستند في نتائجه على المساءلة التربوية، فإن عمليات التقويم تشتمل على المراحل التي اقترحها ستفلبيم في تعريفة، وهي رسم الخطوط العريضة التي تتطلب تحديد التساؤلات التي ينبغي طرحها، والحصول على معلوماتٍ مفيدةٍ من الأمور الفنية التي تتطلب بناء أو انتقاء أدوات الحصول على المعلومات، وتطبيقها، وتحليلها، وفي النهاية تقديم المعلومات التي حصل عليها للأطراف المعنية (علام، 2003).

ثانياً: الدراسات السابقة:

خلال عملية البحث عن الدراسات السابقة، لم يتمّ العثور على دراساتٍ تتناول تقويم برنامج اللغة الفرنسية في ضوء نموذج ستفليبيم، لكن يوجد هناك دراساتٌ يمكن تصنيفها إلى: دراساتٍ تقويميةٍ تناولت البرامج الجامعية، ودراساتٍ تقويميةٍ استخدمت النموذج في تقويم البرامج، ومحاولة ربطها بالدراسة الحالية.

أولاً: دراساتٌ تقويمية للبرامج الجامعية:

هدفت دراسة الغيشان والعبادي (2013) إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة، وتمّ استقصاء آراء الطلبة للعام الدراسي (2009-2010) باستخدام الاستبانة، وأشارت نتائج الدراسة إلى نجاح البرنامج في قيام المعلمين بالمهام المطلوبة، وظهور بعض السلبيات في البرنامج.

وهدفت دراسة المكانين (2012) إلى تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية وعلاقتها بمتغيرات نوع الدراسة وسنة تأسيسه ونوع الإعاقة المستفيدة، وتكونت عينة الدراسة من (30) برنامجاً للتربية الخاصة في الطفولة المبكرة تتبع لقطاعاتٍ حكوميةٍ وخاصةٍ وتطوعيةٍ، موزعةً على أقاليم المملكة الثلاثة، وتمّ تطوير مقياسٍ للمؤشرات النوعية لبرامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في مؤشرات بُعد التقييم كانت بدرجةٍ مرتفعةٍ بمتوسطٍ حسابي (0,85)، في حين أنّ درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في مؤشرات الأبعاد الثمانية الأخرى والدرجة الكلّية كانت متوسطةً، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروقٍ في درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في أبعاد المؤشرات النوعية العالمية تعزى لمتغيرات نوع البرنامج وسنة تأسيسه.

وهدفت دراسة الدعجة والسعايدة والدوجان والشرع (2011) إلى تقويم برنامج الدبلوم المهني في التربية، الذي تطرحه كلّية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، واعتمد المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 99 خريج وخريجة، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، وأشارت الدراسة إلى أنّ البرنامج حقق الأهداف التي وضعت ويلبي حاجات الفئة المستهدفة.

وهدفت دراسة السبع وغالب وعبده (2010) إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلّية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتمّ استخدام مجموعة معاييرٍ اشتقها الباحث موزعة على استبانتين لأعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (9) أعضاء هيئة

تدريسٍ و(71) طالباً، وأشارت الدراسة إلى ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول، وضعف توافر جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر الطلبة، وتوافر معايير الجودة في برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وكان الغرض من دراسة Robert, Gentry, Townsend (2009) تقويم برنامج الدكتوراه للإدارة وفهم تصورات الطلبة على جودة البرنامج، وقياس مدى رضا الطلبة عن البرنامج والتخطيط للمستقبل، أشارت النتائج في المقابلات إلى قوة البرنامج والتدريس ممتاز ومفيد، وأشارت النتائج أيضا العديد من التحديات التي تتعارض القيادة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنّ الدور الإداري والسياسات لا تتفق مع الممارسات، وعدم تقديم المشورة والتوجيه السليم للطلبة، وتكرار المناهج الدراسية، وعدم وجود أعدادٍ مناسبةٍ لمرحلة الأطروحة.

و هدفت دراسة العواملة (2008) إلى تقييم برامج الدراسات العليا لكلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (200) عضو هيئة تدريس و (260) طالب ماجستير، و(1764) طالب دكتوراه، وطوّرت استبانتين وإجراء عددٍ من المقابلات المعمقة مع عمداء الكلّيات ورؤساء الأقسام وعددٍ من الأساتذة في كلّيات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الرسميّة، وأشارت إلى النتائج التالية:

- أنّ أعلى درجات الفاعلية لبرامج الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت في مجال الإشراف، يليه مجال الأساليب، ثم مجال القبول، وأنّ أقل درجات الفاعلية كانت في مجال الخدمات والمحتوى.
- أنّ أعلى دراجات الفاعلية لبرامج الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة كانت في مجال الأهداف والتدريس، وأنّ أقل دراجات الفاعلية كانت في مجال القبول والخدمات ومحتوى البرنامج.
- وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس ودرجات الطلبة على مقاييس فعالية برنامج الدراسات العليا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية، في استجابات أعضاء هيئة التدريس تبعاً لجنسهم على جميع أبعاد فاعلية برامج الدراسات العليا.
- وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على جميع الأبعاد وذلك تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور.

وقد هدفت دراسة جروان (2007) إلى تحديد الكفايات الواجب توافرها في برنامج التربية العملية اللازمة لتدريب الطلبة المعلمين، وتأهيلهم ضمن تخصص التربية المهنية والتي تساعد في تحسين أدائهم، والوقوف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين بتخصص التربية المعنية في

جامعة البلقاء، وتكونت عينة الدراسة من المعلمين المتعاونين وعددهم (96) معلمً ومعلمة، والطلبة المعلمين وعددهم (125) طالبً وطالبة، وأعدّ استبانتين إحداهما للمعلمين المتعاونين وأخرى للطلبة، وأشارت الدراسة إلى تطوير قائمةٍ بالكفايات الضرورية في البرنامج، وتوافر (34) كفاية تربوية لدى الطلبة، ويرى الطلبة وجود مشكلّاتٍ تقلل من فاعلية البرنامج.

وهدفت دراسة صالح وصبيح (2007) إلى تقويم برنامج تربية الطفل بكلّية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية من وجهة نظر الطالبات الخريجات، واتُّبع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة على عينة (93) خريجة، وأشارت الدراسة إلى وضوح خطة البرنامج، ورضى الخريجات على المساقات والطاقم الأكاديمي وأساليب التدريس والتقنيات المستخدمة، والإدارة المتعاونة.

وهدفت دراسة أبو ريا (2007) إلى تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المتعاونين وطلبة التربية العملية، وتكونت عينة الدراسة من (37) مديرا ومديرة، (135) معلماً ومعلمة، و(143) طالباً وطالبة، واستخدم الاستبانة لجمع المعلومات، وأشارت الدراسة إلى مناسبة الجوانب التنظيمية والإدارية للبرنامج، ورضى الإدارات المدرسية عن دور مشرف التربية، وأداء الطلبة المتدربين ومدى استفادتهم من برنامج التربية العملية.

ثانياَ: دراساتٌ تقويميةٌ باستخدام نموذج ستفلبيم:

هدفت دراسة مرار (2016) إلى تقويم برنامج تطوير المدرسة والمديرية وفق نموذج ستفلبيم في الاردن، واستخدم المنهج الكمي والنوعي، واستخدمت استبانتين والمقابلات والمجموعات المركزة والملاحظة وتحليل الوثائق، وكانت عينة الدراسة تتكون من الإداريين في أقسام التقويم والمتابعة، السياسات، المساءلة، وقسم برنامج تطوير المدرسة والمديرية في وزارة التربية والتعليم والإداريين والمشرفين في اقسام الإشراف في مديريات التربية والتعليم ومديري ومعلمي المدارس الحكومية والطلبة في المدارس الحكومية وأولياء أمورهم. وأشارت إلى أنّ برنامج تطوير المدارس والمديرية لدية رؤيةٌ واضحةٌ وخطةٌ محددةٌ ومعلنةٌ وتشمل الأهداف المراد تحقيقها من تنفيذ البرنامج، وأنّ الأهداف تتلاءم مع متطلبات القيادة التعليمية بواقعيةٍ ويمكن قياسها وتحقيقها، ووجود العديد من الخدمات الإدارية لتنفيذ البرنامج، وموافقة الإداريين والمشرفين ومديري المدارس والمعلمين على أساليب تنفيذ البرنامج والتقويم كان متوسط، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تطوير المدارس، وأشارت إلى القصور في الخدمات الاستشارية والداعمة التي تقدّم، وأشارت النتائج إلى أنّ إداري البرنامج يمتلكون كفاياتٍ بدرجةٍ متوسطةٍ.

وهدفت دراسة Abdillah (2015) إلى تقويم السياق والمدخلات والعمليات والمخرجات لبرنامج التدريب الاجتماعي (Kukerta) على IAIN طلاب السلطان طه سيف الدين جامبي باستخدام نظام بحث العمل التشاركي PAR، أجري البحث في أربعة مواقع في IANA لعام 2013، وكانت عينة الدراسة جميع الطلبة، واستخدم الاستبانة، وأشارت الدراسة إلى وجود ضعف في سياق برنامج وعدم تحديد احتياجات وكذلك الغرض من البرنامج، ولديه ضعفٌ في مدخلات النظام من طلابٍ ومشرفين ومستشارين وضعف بتدريبهم، وجود ضعفٍ في الأنشطة المقدمة في البرنامج، ويكشف أنّه لا يمكن استمرار البرنامج.

وهدفت دراسة القبيلات (2014) إلى تطوير بنك أسئلةٍ للكفايات التربوية للمعلمين في ضوء تقويم برنامج تدريب المعلمين الجدد في الأردن وفق نموذج ستفلبيم، واستخدم المنهج الكمي والنوعي، واستخدم أربع استبانات والمقابلات والمجموعات المركزة والملاحظة وتحليل الوثائق للتقويم وفق النموذج، ووظف اختبار الكفايات المعرفية وفق المنهج شبة التجريبي لتقييم نواتج البرنامج، وتكونت عينة الدراسة الكمية والنوعية من المعلمين الذين خضعوا للتدريب ضمن برامج دعم التطوير التربويERSP في الأعوام (2010-2011)، والمدربين والإداريين في البرنامج، وأظهرت النتائج أنّ البرنامج موحدٌ لمراكز التدريب وأنّ أهدافه واضحة ومحددةٌ وتتلاءم واحتياجات المعلمين، وملاءمة الأساليب التنفيذية المتبعة، وامتلاك المدربين المؤهلات والمعدات الملاءمة.

ودراسة yurdakul, uslu, cakar, yildiz (2014) هدفت إلى تقييم برنامج التطوير المهني (WBCD) على شبكة الانترنت للتنمية والتطوير المصمم من قبل وزارة التربية والتعليم (MONE)، واستناداً إلى نموذج اتخاذ القرار للتقييم Stufflebeam and Guskey’s أجريت دراسة حالة، تكونت أفراد الدراسة من المشاركين في الدورات التي عقدت في أزمير في (2009) كان فيها (37) معلمً وأربعة مدربين، وقد استخدمت الاستبانات والمقابلات الفردية لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أنّ البرنامج تمّ بناؤه دون تحليل احتياجات المشاركين، و كان عند المعلمين إرباكٌ في تنفيذ البرنامج، ولم يقم المعلمون بإعداد المواد على شبكة الإنترنت بالرغم من اشتراكهم بالبرنامج لسهولة استخدام الكتاب المدرسي، وأنّ البرنامج WBCD لا يلبي أهدافه مقارنة بنموذج (CIPP).

وهدفت دراسة Usmani, khatoon, Shammot, Zamil (2012) إلى تقويم برامج تقويم المعلمين في جامعة القطاع العام في باكستان وفق نموذج ستفلبيم CIPP، ليوفرّ إطارا شاملا لتقويم البرامج والمخرجات والنظام للبرامج التقويمية للمعلمين التي تقدمها الجامعات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي للبرنامج، وتكوّن أفراد الدراسة من جميع المشاركين في البرنامج، وأشارت النتائج إلى ضرورة فحص السياق للبرنامج، والعناية بالأسئلة المختارة للتقييم وأن تكون عملية التقويم موضوعية وتتضمن التقارير لتوضح فائدة البرنامج وتحسينه.

وهدفت دراسة كيوان (2011) إلى تقويم البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن وفق نموج ستفلبيم وفي ضوء معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، واستخدم المنهج الكمي والنوعي، وتكونت عينة الدراسة الكمية من (400) طالبٍ وطالبةٍ، (108) معلمٍ ومعلمةٍ، ومديري (3) مدارسٍ، وجميع مشرفي ومشرفات المدارس (39)، واختير 22 معلما ومعلمة للملاحظة الصفية, وتكونت العينة النوعية من 40 طالبا وطالبة للمقابلات الجماعية و20 معلما ومعلمة، ومديري ومديرات مدارس التميز، و15 مشرفاً ومشرفة، ووثائق البرنامج المدرسي، وطور الباحث استبانات الدراسة والمقابلات والملاحظة، وتحليل الوثائق المتعلقة بالبرنامج، وأشارت النتائج إلى أنّ البرنامج يلبي الحدّ الأدنى من المناهج وأساليب التدريس، وتصميم البرنامج ضمن فلسفةٍ وأهدافٍ واضحةٍ، وتشير إلى سوء إدارة البرنامج وعدم توفير موظفين مؤهلين، وطريقة ترشيح الطلبة لم تكن ضمن معايير، ولا يهتمون بالتطوير المهني للعاملين في مدارس التميز، ويتمّ تقويم البرنامج بأساليبٍ وطرقٍ وأوقاتٍ غير مناسبةٍ.

وهدفت دراسة Zhang. Et.al (2011) إلى استخدام نموذج السياق والمدخلات والعمليات والمخرجات كمنهجيةٍ توجَّه مفهوم وتصميم وتنفيذ وتقييم مشاريع تعلُّم الخدمة، وتوفير تغذيةٍ راجعةٍ والحكم على فعالية المشروع للتحسين والاستمرار، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن أفراد الدراسة من الأعضاء، أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والمجتمع، وكشف الدراسة عن نموذجCIPP التقييم وتطبيقاته ويحدّد مكوناته الأربعة، ويحللّ دور كلّ عنصرٍ في النموذج في مدى نجاح مشروع تعلّم الخدمة، ومناقشة كيف يكون مشروع تعلّم الخدمة ضمن معايير الجودة، ويوضح تطبيق وتقييم النموذج في تعليم المعلم للمشروع.

وهدفت دراسة Mishra, Vijayshri, Garg (2009) إلى تقويم برنامج الفيزياء في الجامعة أنديرا غاندي المفتوحة (IGNOU) القائم على نموذج CIPP، وكانت العينة عشوائيةً (509) من الطلبة المشاركين، واستخدم سجلات الطلبة ووثيقة البرنامج وتحليل قاعدة البيانات والاستبانات ودراسة حالة، وأشارت الدراسة إلى تعزيز الت=0عليم في البرنامج، وأنّ البرنامج لا يلبي احتياجات المشاركين، وكما كان من أبرز توصيات الدراسة الاهتمام بالنظام ونوعية المواد الدراسية.

وهدفت دراسة Regmi (2008) إلى تقويم برنامج اللغة الإنجليزية في جامعة كاتماندو وفق نموذج CIPP، وتكوّن أفراد الدراسة من دفعة 2007 للبرنامج، واستخدم المقابلات وتحليل الوثائق لإجراءات الدراسة، وأشارت النتائج إلى أنّ برنامج اللغة الإنجليزية حقق أهدافه وبحاجةٍ إلى بعض التعديلات في مرحلة التنفيذ ليكون أكثر معاصرةً.

وهدفت دراسة المومني (2006) إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية المعرفة التمريضيّة لدى المشاركين في برامج التعليم التمريضي المستمر في القطاع الصحي العسكري، يستند على نتائج التقويم القائمة على نموذج ستفلبيم وبيان أثره في تنمية المعرفة التمريضيّة، وتكونت عينة الدراسة من (204) مشاركٍ و(31) مشرفاً في برامج التعليم التمريضي اختيرت بالطريقة العنقودية العشوائية، واختيرت عينة تجريبيةٍ بالطريقة العشوائية، واستخدم استبانة لتقويم البرامج استخلصت معاييرها من نموذج ستفلبيم، والبرنامج التدريبي لتنمية المعرفة التمريضيّة، واختبار للتحصيل المعرفي، وأشارت الدراسة إلى تحديد (43) معيار تضمنها نموذج ستفلبيم لتقويم البرامج في أربع استراتيجيات هي: السياق، البيئة، المدخلات، العمليات، المخرجات، ودرجة تمثيل أبعاد نموذج ستفلبيم في برامج التعليم التمريضي المتوسطة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- اتفقت بعض الدراسات على قوة البرامج وفاعليتها ووضوح أهدافها وخطتها، كدراسة الغيشان والعبادي (2013)، ودراسة الدعجة والسعايدة والدوجان والشرع (2011)، ودراسة Robert (2009)،ودراسة العواملة (2008)،ودراسة صالح وصبيح (2007)، ودراسة أبو ريا (2007)، ودراسة القبيلان (2014)،ودراسة Regmi (2008)، ودراسة Mishra. Et. al(2009)، ودراسة كيوان (2011)، ودراسة yurarkul. Et. al (2014)، ودراسة مرار (2016).
- وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى ضعفٍ في سياق البرنامج ومدخلاته وعملياته كما أشار لها Abdillah (2015)، واتفقت دراسة الجروان (2007) إلى حاجة البرنامج إلى التعديلات ليزيد من فاعلية البرنامج، واتفقت معها دراسة Usmani. Et. al(2012) في وجود ضعف في سياق البرنامج، وأشار Regmi (2008) إلى حاجة البرنامج إلى تعديلٍ في مرحلة التنفيذ، واختلفت دراسة مرار (2016) إلى وجود فاعلية البرنامج.
- وأشارت نتائج دراسة yurarkul. Et. al (2014) إلى أنّ البرنامج لا يناسب احتياجات المشاركين فيه، واتفقت معه دراسة قبيلان (2009)، بينما اختلفت دراسة أبو ريا (2007) في مدى رضا أصحاب العمل عن أداء المشاركين في البرنامج ومدى استفادتهم منه في عملهم، واتفقت دراسة الغيشان والعبادي (2013)، ودراسة Mishra. Et. al(2009)، ودراسة مرار (2016).

- أشارت نتائج دراسة أبو ريا (2007) إلى مناسبة التصميم للبرنامج وإدارته، واتفقت معها دراسة مرار (2016)، واختلفت دراسة كيوان (2011) بوجود ضعفٍ في إدارة البرنامج، واتفقت معه دراسة Mishra. Et. al (2009) إلى ضرورة دعم النظام في البرنامج ونوعية المواد، واتفق السبع وغالب وعبده (2010) في وجود ضعفٍ في سياسة القبول وجودة البرنامج، واتفقت معه دراسة العواملة (2008).
- وأشارت نتائج دراسة مرار (2016) إلى فاعلية البرنامج في تطوير المدارس، ودرجة موافقة الإداريين ومديري المدارس والمعلمين متوسطة على اساليب التنفيذ والتقويم في البرنامج، وأنّ الإداريين يمتلكون الكفايات بدرجةٍ متوسطةٍ.
- وهناك اختلاف في أهداف بعض الدراسات التقويمية، فدراسة مكانين (2012) كانت بدرجة التزام البرنامج بالمؤشرات النوعية العالمية، ودراسة الجروان (2007) أشارت إلى قائمة كفاياتٍ تربويةٍ ضروريةٍ للبرنامج ودرجةٍ تمثلها فيه، ودراسة Zhang. et. al(2011) كشفت عن مكونات نموذج CIPP، ودور كلّ عنصرٍ بالبرنامج، وبينما دراسة المومني (2006) أشارت إلى (43) معيار تضمنها نموذج (CIPP) ودرجة تمثّلها في البرنامج.

وقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت نموذج ستفلبيم إلى قوة النموذج في تقويم البرامج ومنها دراسة المومني (2006) ودراسة Zhang. et. al (2011)، ودراسة Stuffelbeam (1971)، ودراسة Stuffelbeam (2009) ودراسة Stuffelbeam (2002)، ودراسة Stuffelbeam (2007)، وقد استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة باستخدام المنهجية الملائمة والادوات وطريقة بناءها، واختلف الدراسة الحالية بأنّها تبنت نموذج ستفلبيم (CIPP) في تقويم برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية، والتي تعدّ الدراسة الأولى على مستوى الأردن في حدود علم الباحثة، وقد تقدم إضافة مهمة للمعرفة في مجال تقويم البرامج الجامعية، كما أن هذه الدراسة توفر معلومات ونتائج تم التوصل إليها باستخدام المنهج الكمي والنوعي يمكن أن تفيد فيها أصحاب القرار في تحسين البرنامج ومخرجاته.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

ويأتي استعراض هذا الفصل مرتباً حسب مكونات نموذج ستفليبم، لبيان كيفية الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالدراسة، ويصف هذا الفصل تصميم الدراسة ومنهجيتها، ومجتمعها وعينتها، وأدواتها، ويصف الإجراءات التي تمّ اتباعها في الإجابة على أسئلة الدراسة والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل وتفسير البيانات.

منهجية الدراسة:

صمّمت الدراسة من أجل توفير بياناتٍ ومعلوماتٍ للإجابة عن أسئلة الدراسة التي تغطي في الوقت نفسه مكونات نموذج ستفليبم (السياق، المدخلات، العمليات، المخرجات)، حيث استندت إلى هذه المكونات في عرض فصول الدراسة، وبالأخص فصل النتائج ومناقشتها.

وتم في هذه الدراسة أتباع المنهج الكمي والنوعي، واستخدام أدوات متنوعة لجمع البيانات والمعلومات من مصادر متعددة (الاستبانات والمقابلات وتحليل الوثائق)، وكما تبنت نموذج ستفليبم وذلك لخصوصيته وتميزه في تقويم البرامج ذات الأهداف طويلة المدى، وليكون مفيدا في تزويد هذه الدراسة بإطارٍ عامٍ يرشدها ويوجهها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون أفراد الدراسة من جميع المشاركين في برنامج اللغة الفرنسية، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: جميع أعضاء هيئة التدريس والإداريين في قسم اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية، وهم (12) أستاذا جامعيا، 3 ذكورٍ، و9 إناثٍ، وقد تطوع خمسة منهم للمقابلة.

ثانياً: جميع طلبة برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية للفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2016\2017، وعددهم (290) طالبا وطالبة، موزعين على النحو الآتي:

الجدول (2)

توزيع طلبة برنامج اللغة الفرنسية

طلبة برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية	**عدد الطلبة**
السنة الأولى	73
السنة الثانية	58
السنة الثالثة	82
السنة الرابعة	77
المجموع	290

ثالثاً: مجموعةٌ من الطلبة الخريجين من برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية، والملتحقين في برنامج الماجستير في اللغة الفرنسية.

وشارك جميع أعضاء هيئة التدريس والإداريين في برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية، أما الطلبة تمّ اختيارهم بالطريقة القصديّة، حيث تمّ اختيار شعبتين تعليميتين من كلّ مرحلة بعد الحصول على توزيع الطلبة على الشعب حسب مستواهم التعليمي، وتمّ توزيع 100 استبانة، واسترد منها (98) استبانة بنسبة (98%)، وتمّ الحصول على (81) استبانةً كاملة المعلومات، والبقية كانت عشوائية وخاطئة وعددها (12) استبانة.

أما المقابلات فقد تمّت مقابلة خمسة من أعضاء هيئة التدريس، ثلاثةٌ منهم إداريين، وأما الطلبة خلال توزيع الاستبانات، تمّ الحديث معهم عن المقابلات، ومن لديه تطوعٌ تمّ التواصل معهم هاتفياً لإجراء المقابلات الفردية، وتطوع أربعة طلبةٍ من السنة الرابعة كونهم لديهم الخبرة الأكثر في البرنامج، وأربعةٌ من طلبة السنة الثالثة، وثلاثةٌ من طلبة السنة الثانية، وثلاثةٌ من طلبة السنة الأولى، أما الخريجين الملتحقين في برنامج الماجستير، بعد التواصل معهم تطوع اثنين من الخريجين من برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية، وبعد اجراء المقابلات تمّ تحليل اجابات المقابلين، والوصول إلى نسب تمثل مدى تكرار الفكرة عند المشاركين في المقابلات.

أدوات الدراسة:

لتقويم برنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية، وتحقيق هدف الدراسة تم الدمج بين المنهج الكمي والنوعي, حيث تم جمع البيانات الكمية باستخدام استبانتين، بينما جمعت البيانات النوعية من خلال المقابلات وتحليل الوثائق.

أولاً: الاستبانات:

بعد الرجوع إلى الادب السابق ذات الصلة بموضوع الدراسة، وخصوصا نموذج ستفلبيم، تمّ بناء استبانة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة في برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية لجمع البيانات الكمية، وتكونت من أربع مجالات رئيسيةٍ مستندةٍ على نموذج ستفلبيم، (تقويم السياق، وتقويم المدخلات، وتقويم العمليات، وتقويم المخرجات)، وتكون كلّ مجال من عدة مجالات فرعية: تقويم السياق تكون من المجالات الآتية: أهداف البرنامج وفلسفته، وتكون مجال تقويم المدخلات من المجالات الآتية: البيئة التي ينفذ فيها البرنامج، وأعضاء هيئة التدريس، وخطة البرنامج، والمواد الدراسية، وسياسة القبول في البرنامج، وتكون مجال تقويم العمليات من المجالات الفرعية الآتية: إدارة البرنامج، والأداء المهاري لأعضاء هيئة التدريس في عمليتي تعليم وتقويم الطلبة، وتقويم المخرجات، واحتوت الاستبانة بصورتها الأولية على 68 فقرةً موجهةً إلى جميع المشاركين في البرنامج من أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة.

واستناداً إلى الأدب السابق، تم تنظيم سلم الاستجابة لكلّ فقرة من أربع تقديرات، مرتبة تصاعدياً، موافق بشدة (4)، موافق (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1)، والتي حددت نقاط الحكم على متوسطات التقديرات لوحدات التدرج:

1. إذا كان الوسط الحسابي يتراوح بين (1-1.99) اعتبر مستوى التقديرات منخفضاً.
2. إذا كان الوسط الحسابي يتراوح بين (2-2.99) اعتبر مستوى التقديرات متوسطاً.
3. إذا كان الوسط الحسابي يتراوح بين (3-4) اعتبر مستوى التقديرات عالياً.

وبعد عرض الاستبانة على المحكمين، تم الفصل بين الاستبانات، بحيث تكونت استبانة أعضاء هيئة التدريس والإداريين من جزأين، الجزء الأول المعلومات الشخصية: الجنس، والمؤهل العلمي، والجزء الثاني من فقرات الاستبانة المكونة من (66) فقرةً، موزعةً على الأربع مجالات الرئيسية للنموذج: (تقويم السياق، وتقويم المدخلات، وتقويم العمليات، وتقويم المخرجات)، بينما تكونت الاستبانة الموجهة إلى الطلبة من جزأين الجزء الأول المعلومات الشخصية ويتكون من الجنس، المستوى الدراسي، والجزء الثاني فقرات الاستبانة مكونة من (55) فقرةً، موزعةً على أربع مجالاتٍ رئيسيةٍ حسب نموذج ستفلبيم: (تقويم السياق، وتقويم المدخلات، وتقويم العمليات، وتقويم المخرجات)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (3)

مجالات الاستبانات موزعة حسب نموذج ستفلبيم

المجالات الرئيسية	المجالات الفرعية	عدد الفقرات لأعضاء هيئة التدريس والإداريين	عدد الفقرات للطلبة
تقويم السياق	فلسفة البرنامج وأهدافه	5	3
تقويم المدخلات	سياسة القبول	3	3
	البيئة التعليمية	4	4
	الخطة الدراسية	4	4
	المواد الدراسية	11	9
	أعضاء هيئة التدريس	7	7
تقويم العمليات	إدارة البرنامج	4	3
	الأداء التدريسي	12	11
	عملية تقويم الطلبة	7	6
تقويم المخرجات	تقويم البرنامج	9	5

تمّ تعديل الاستبانات حسب الفئة الموجهة لها، لذلك اختلفت الاستبانتان في عدد الفقرات ونوعيتها، ووجود بعض فقراتٍ لا تصلح أن توجه للطلبة، وخصوصا في مجال فلسفة البرنامج وأهدافه، وتقويم المخرجات، وهذا الاختلاف جاء بعد أراء أصحاب الاختصاص والمحكمين على الأدوات.

صدق أدوات الدراسة:

تمّ التحقق من صدق الأدوات من خلال عرضها على مجموعةٍ من الخبراء والمختصين في الجامعات من حملة الدكتوراه فما فوق في القياس والتقويم والمناهج والتدريس واللغة الفرنسية، في الجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية، وعددهم (10) حسب الملحق (9) للتأكد من صدق محتوى الاستبانات، ومدى ملاءمتها لأهداف ومتغيرات الدراسة، والتحقق من سلامة العبارات، كما أنّها تقيس ما وضعت لقياسه، وتمّ تحكيم الأدوات من حيث: الدقة اللغوية، وأهمية كلّ فقرة، ومدى انتماء الفقرات لكلّ مجال في الاستبانة، وإضافة أي تعديلاتٍ أو فقراتٍ يرونها مناسبة، وتمّ الأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات من حذف وتعديل وإضافةٍ وإعادة النظر في بعض الفقرات والفصل بين الاستبانات الموجهة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والموجهة للطلبة، بحيث تتناسب الفئة المستهدفة، وخصوصا الفقرات التي تخصّ أهداف البرنامج وفلسفته وأولويات القبول في البرنامج لتكون ضمن استبانة اعضاء هيئة التدريس والإداريين، مثل فقرة: "تساعد فلسفة البرنامج واهدافه على اكتساب اللغة"، وتمّ الأخذ بملحوظاتهم وتعديلاتهم.

ثبات أدوات الدراسة:

تمّ التحقق من ثبات الاستبانات من خلال تطبيقها على عينةٍ من مجتمع الدراسة وخارج نطاق أفراد الدراسة، واستخراج معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لقياس الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، وقد بلغت (0.938) وهي قيمة كبيرةٌ وتدل على درجة ثباتٍ مرتفعةٍ للاستبيان.

جدول (4)

معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لقياس الاتساق الداخلي الكلّي

الاستبيان	قيمة كرونباخ الفا
تقويم برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية وفق نموذج ستفلبيم	0.938

ثانياً: المقابلات:

تمّ بناء أسئلة المقابلة من خلال مراجعة الأدب السابق واستناداً إلى نموذج ستفلبيم المكون من أربع مجالاتٍ رئيسيةٍ: (تقويم السياق، تقويم المدخلات، وتقويم العمليات، وتقويم المخرجات)، وتكونت أسئلة المقابلات من (27) سؤالاً، موزعة على أربع مجالاتٍ حسب نموذج ستفلبيم التقويمي، موجهة ًلأعضاء هيئة التدريس والطلبة والخريجين، وبعد التحكيم تمّ الفصل بين أسئلة المقابلة الموجهة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة، بحيث تكونت أسئلة المقابلة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين (17) سؤالاً، وتكونت أسئلة المقابلة الموجهة للطلبة والخريجين من (15) سؤالاً، موزعة على النحو الآتي حسب الجدول (5).

الجدول (5)

توزيع مجالات أسئلة المقابلات حسب نموذج ستفلبيم

مجال أسئلة المقابلات حسب نموذج ستفلبيم	عدد الاسئلة الموجهة لأعضاء هيئة التدريس	عدد الأسئلة الموجهة للطلبة والخريجين
مجال تقويم السياق	4	2
مجال تقويم المدخلات	5	3
مجال تقويم العمليات	4	4
مجال تقويم المخرجات	4	3
الكلي	17	15

تمّ إجراء مقابلاتٍ فرديةٍ مع أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة والخريجين، وأُجري مع (2) من أعضاء هيئة التدريس (3) من الإداريين، وثلاثة طلبةٍ من كلّ مرحلةٍ تعليميةٍ فكان عددهم الكلّي (12) طالباً وطالبةً، وبعد إجراء المقابلة تبين أنّ طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية ليس لديهم معلوماتٌ كبيرةٌ عن البرنامج، مما أدى إلى تطوع طالبين آخرين أحدهما من طلبة السنة الثالثة والآخر من طلبة السنة الرابعة وأصبح مجموع الطلبة (14) طالباً وطالبةً، وتطوع اثنين من الطلبة الخريجين في تخصص اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية وهم من الطلبة الدراسات العليا في البرنامج.

صدق المقابلات:

بعد تصميم المقابلات تمّ عرضها على عددٍ من المحكمين المختصين في مجالات المناهج والتدريس ومجال القياس والتقويم ومجال اللغة الفرنسية للتحقق من مدى صدقها لمدى مناسبة السؤال للمجالات التي تحتويها الأدوات، ولمدى تغطية الأسئلة للمعايير والمجالات، ومدى سلامة الأسئلة من الناحية اللغوية.

وقد أبدى المحكمون العديد من الملحوظات وكان من أهمها التعديل في بعض الأسئلة التي تتصف بالغموض، وحذف بعض الأسئلة التي لا تتناسب مع مجالات نموذج ستفلبيم، وقد تمّ الأخذ بالمقترحات التي أشار إليها المحكمون، ومنها توجيه بعض الأسئلة إلى المدرسين فقط مثل: "كيف صمّم البرنامج؟ ومن هم المصممون؟"، وتمّ حذف بعض الأسئلة مثل: "هل خبرات أعضاء هيئة التدريس ملائمةٌ لتنفيذ البرنامج؟"

ومن مؤشرات مصداقية بيانات المقابلات فقد تم اعادة المقابلات مع بعض المشاركين، وتم تسجيل وتلخيص معلومات المقابلات، وتسجيل الملاحظات لتلاشي حدوث أي خلل خلال المقابلة.

خطوات إجراء المقابلات:

1. تمّ التنسيق المسبق مع إدارة برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية لمقابلة أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة والخريجين.
2. كانت الباحثة خلال توزيع الاستبانات تعرف المشاركين بالباحثة والدراسة والهدف منها، وذلك لتطوعهم للمقابلة، وفي بداية المقابلة كانت الباحثة تعرّف المشاركين بنفسها والدراسة وأهميتها لتكوين الألفة والتخفيف من التوتر، وكانت الباحثة تطمئن المشاركين بالمحافظة على إخفاء هويتهم، وانّ ما يهمّ من المقابلة هو المعلومات المستقاة من إجاباتهم الصادقة على الأسئلة.
3. تمّ تسجيل المقابلات لتسهيل نسخها، وتسجيل الملحوظات، وذلك في حال حدوث أي عطلٍ أثناء سير المقابلة، ويعتبر نوعٌ من الصدق لمحتوى المقابلة، وقد تراوحت مدة المقابلة بين ساعةٍ وساعةٍ ونصف.

4. تمّ إعادة وتلخيص الآراء ووجهات النظر التي أدلى بها المشاركون، للتأكد من فهمها وتفسيرها بشكلّ صحيح.
5. قد تمّ مقابلة بعض المشاركين مرتين للتأكد من صدق المعلومات التي جمعتها، وإشباع بعض المعلومات التي بها نقص، أو كانت غير كافيةٍ وواضحةٍ أو لا تغطي جميع جوانب السؤال.
6. تمّ مقارنة المعلومات والبيانات التي تمّ جمعها من المشاركين في القضايا المشتركة لتمثل نوعً من دلالات الصدق للدراسة.
7. المقابلات كانت بحضور الباحثة فقط، وكان دورها تعريف المشاركين بالباحثة، والدراسة، وأهدافها، وأهميتها، ومضمونها، وقد أجريت المقابلات معهم بشكلّ فردي.
8. خلال المقابلة فقد روعي الوضوح بطرح الأسئلة، والتكلّم بشكلّ واضحٍ ومفهوم، والابتعاد عن المصطلحات الأكاديمية الغامضة، لم تقبل الباحثة كلّ ما يطرح في المقابلة من المرة الأولى، بل كانت تسأل بشكلّ انتقادي للتحقق من صحة ما يقول المشاركون، وكانت تطلب دلائل واقعية تدعم ما قيل بهدف التحقق من صحة الكلام، كما وروعي التواصل والتكرار في طرح الأسئلة والأفكار بصور مختلفة للوصول إلى مجموعةٍ واسعةٍ ومتنوعةٍ من الأفكار، وكما تلت في المقابلات لحظات صمتٍ لإتاحة الفرصة للمشاركين التفكير بعمقٍ بالأسئلة وتوضيح إجاباتهم التي لم لها توضع أي قيود.
9. تمّ تلخيص الأفكار العامة للمقابلة، وأنّ كان لدى المشاركين أية أسئلةٍ، علماً بأنّ الباحثة سجلت جميع المقابلات، بالإضافة للملحوظات المكتوبة أثناء المقابلات.

ثالثاَ: تحليل الوثائق:

تمّ تحليل الوثائق المتعلقة ببرنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية، والتي تمّ الحصول عليها من القسم نفسه، والتي تتكون من وثيقة البرنامج والتي تمثل الإطار العام للبرنامج المعتمدة من هيئة التدريس، والخطة الدراسية للبرنامج التي تحتوي على وصف للمواد الدراسية، وخطط المواد التي تدرس في البرنامج للطلبة، ومعلوماتٍ عن القسم.

إجراءات الدراسة:

1. تمّ تطوير أدوات الدراسة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات التي تتناول تقويم البرامج الجامعية، وللتحقق من صدق الأدوات عُرضت على عددٍ من المحكمين، ثم تمّ تطبيقها على عينة استطلاعيّة للتحقق من ثباتها.

2. بعد تحديد أفراد الدارسة، تمّ تطبيق أدوات الدراسة عليهم، بحيث تمّ توزيع الاستبانات على العينة العشوائية من طلبة برنامج اللغة الفرنسية، وتمّ توزيع استبانةٍ أخرى على أعضاء هيئة التدريس للبرنامج، وتمّ إجراء المقابلات مع العينة النوعية التي تطوعت من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والإداريين والخريجين.
3. أخذ الموافقات الرسمية اللازمة من الجهات المعنية.
4. تمّ تطبيق الدراسة التقويمية وفق نموذج اتخاذ القرار لستفلبيم على برنامج اللغة الفرنسية وآدابها في الجامعة الأردنية.
5. إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة لكلا المنهجين.

المعالجة الإحصائية وتحليل البيانات:

أولاً: تحليل البيانات الكمية: تمّ استخدام الإحصاء الوصفي، من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعياريّة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة على الاستبانات المقدمة لهم.

ثانياً: تحليل البيانات النوعية: اشتملت على المقابلات المسجلة مع أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة والخريجين، وتحليل الوثائق.

وقد استمر على امتداد فترة التطبيق الميداني التحليل الأولي والذي تمّ فيه:

- نسخ كلّ مقابلة من المقابلات المسجلة.
- تحليل كلّ مقابلةٍ تحليلاً أولياً، وترميزها باعتبارها حالةً واحدةً من خلال التحديد المبدئي للقضايا والأفكار الأساسية في المقابلة وكتابة اولية لما قالة المقابلين، وبيان مدى تغطيتها للأسئلة، بهدف نقل الأفكار والقضايا المطروحة في المقابلة السابقة للمقابلة اللاحقة، والبحث عن النقص في المعلومات، حتى يتمّ إشباعها في المقابلة التالية.

وبعد تحديد القضايا والأفكار الرئيسية لكلّ مقابلةٍ، ترمز القضايا والأفكار الرئيسية والفرعية، وبعد الترميز تمّ تصنيف القضايا والمسائل والمواضيع الأساسية والفرعية التي بحثت في المقابلة حسب ارتباطها ببعضها البعض من أجل كتابتها عل شكل نقاطٍ أساسيةٍ، واقتباس أجزاء تعبر عن مختلف الآراء، وكان يتمّ الرجوع إلى هذه الملخصات المصنفة عند كتابة النتائج، وليس نسخاً للمقابلات الأساسية، وعند الوصول إلى الافكار الرئيسية وضعت النسب كمؤشرٍ على عدد تكرارها.

وفي المرحلة الأخيرة تمّ تفسير النتائج، من خلال كتابتها والتعليق عليها، والربط بين النتائج المختلفة التي تمّ التوصل إليها بطرقٍ مختلفةٍ، وباستخدام أدواتٍ مختلفةٍ، وملاحظة مدى الاتساق أو الاختلاف في هذه النتائج، تمهيداً لربطها معا في جزء الاستنتاجات.

وكمؤشرٍ لصدق النتائج في الدراسة، وإجراءات الوصول إلى النتائج والاستنتاجات، فقد تمّ استخدام طرق مختلفة لجمع البيانات والمعلومات في العملية التقويمية (الاستبانات، المقابلات، تحليل الوثائق)، وكذلك تنوعت مصادر المعلومات بتنوع الفئات المشاركة في الدراسة (أعضاء هيئة التدريس، الإداريين، الطلبة، الخريجين)، وتمت مقارنة المعلومات والبيانات المحصلة من جميع المشاركين، وباستخدام الطرق المختلفة (الكميّة والنوعيّة) لاستخلاص صدق المعلومات وإمكانية الاعتماد عليها في الوصول إلى النتائج.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضا لنتائج تحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة التي هدفت إلى تقويم برنامج اللغة الفرنسية في المرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية، لتقديم البدائل للقائمين على البرنامج، وتمكينهم في تحديد المجالات التي يحتويها البرنامج والمجالات التي تحتاج إلى التعديل والتحديث، والتحقق من جودته وفق نموج ستفلبيم، وتحديد نقاط القوة والضعف فيه، وعرضت النتائج في هذا الفصل حسب نموذج ستفلبيم (السياق، المدخلات، العمليات، المخرجات)، وقد جمعت البيانات من خلال توزيع الاستبانات على أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة، وتحليل الوثائق، وإجراء مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس والإداريين من أعضاء هيئة التدريس في برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية، وعدد من الطلبة الملتحقين حالياً بالبرنامج، والخريجين من البرنامج، لتكتمل الرؤية حول البرنامج.

أولاً: تقويم السياق (Context Evaluation):

تمّ التركيز في هذا الجزء على الفلسفة والأهداف العامة التي يقوم عليها البرنامج، وكيفية بنائها، وتعرض النتائج المتعلقة بالسياق وفق محور واحدٍ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة والخريجين، من خلال الإجابة على السؤال الأول:

السؤال الأول: ما درجة وضوح فلسفة وأهداف برنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

تم جمع البيانات التي استخدمت في الإجابة عن هذا السؤال من خلال استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة والخريجين، ومقابلتهم، وتحليل وثائق البرنامج، وكانت على النحو الآتي:

(أ) استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة على فقرات مجال أهداف البرنامج وفلسفته

تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين في البرنامج، بالإضافة إلى حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة حسب مستواهم التعليمي، وقد تم مقارنة الاستجابات بناء على سلم التقديرات لهذه الدراسة.

الجدول (6)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين على فقرات مجال أهداف البرنامج وفلسفته مرتبة تنازلياً

الرقم	فقرات مجال أهداف البرنامج وفلسفته	الأوساط الحسابية	الانحراف المعياري
1	تتلاءم فلسفة البرنامج وأهدافه مع احتياجات الطلبة	3.2	0.49
2	فلسفة البرنامج وأهدافه واضحة	3.1	0.38
3	تساعد فلسفة البرنامج وأهدافه الطلبة على اكتساب اللغة	3	0.48
4	تستند فلسفة البرنامج وأهدافه إلى احتياجات المجتمع المحلي	2.7	0.49
5	تنسجم فلسفة البرنامج وأهدافه مع متطلبات سوق العمل	2.7	0.49
الكلّي		2.9	0.39

يلاحظ من الجدول (6) أن الأوساط الحسابية لاستجابة أعضاء هيئة التدريس والإداريين على جميع فقرات مجال أهداف البرنامج وفلسفته كانت متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلّي (2.9) والانحراف معياري (0.39)، وتبين أن هناك اختلاف في استجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات المجال، فكانت مرتفعة على الفقرات الثلاث الأولى، مثلا الفقرة الأولى: درجة ملاءمة فلسفة البرنامج وأهدافه لاحتياجات الطلبة كانت مرتفعة، حيث بلغ الوسط الحسابي (3.2)، والانحراف المعياريّ (0.49)، بينما تلبية فلسفة البرنامج وأهدافه إلى احتياجات المجتمع المحلي كانت متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي (2.7) والانحراف المعياريّ (0.49)، متشابهة مع استجابة الفقرة الأخيرة، تنسجم فلسفة البرنامج وأهدافه مع متطلبات سوق العمل.

أما بالنسبة إلى استجابات الطلبة على فقرات مجال أهداف البرنامج وفلسفته، فالجدول (7) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجاباتهم.

الجدول (7)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة على فقرات مجال أهداف البرنامج وفلسفته

الرقم	فقرات مجال أهداف البرنامج وفلسفته	سنة أولى		سنة ثانية		سنة ثالثة		سنة رابعة		الكلّي	
		μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ
1	تتلاءم فلسفة البرنامج وأهدافه مع احتياجات الطلبة	3.1	0.48	2.7	0.49	1.9	0.82	2.2	0.79	2.5	0.80
2	تساعد فلسفة البرنامج وأهدافه الطلبة على اكتساب اللغة	3.2	0.75	2.7	0.49	2.3	0.82	2.3	0.79	2.6	0.82
3	تنسجم فلسفة البرنامج و أهدافه مع متطلبات سوق العمل	2.6	0.86	2.5	0.51	2.1	1.1	2.3	0.75	2.4	0.83
الكلّي		2.9	0.44	2.6	0.37	2.1	0.84	2.2	0.54	2.5	0.65

μ: الوسط الحسابي **σ:** الانحراف المعياري

يلاحظ من الجدول (7) أن الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة الكلّية على جميع فقرات مجال أهداف البرنامج وفلسفته متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي (2.5) والانحراف معياري (0.65)، وكانت استجابات الطلبة بجميع مراحلهم التعليمية على مجال أهداف البرنامج وفلسفته متوسطة أيضا، ولكن هناك اختلاف في استجابات الطلبة على الفقرات التي يحتويها المجال حسب مستواهم التعليمي، مثلا الفقرة الأولى: تتلاءم فلسفة البرنامج وأهدافه مع احتياجات الطلبة، كانت استجابات طلبة السنة الأولى مرتفعةً بحيث بلغ الوسط الحسابي (3.1) والانحراف المعياريّ (0.48)، أما استجابات طلبة السنة الثانية والرابعة فكانت متوسطة كما هو مبين بالجدول (7)، وانخفضت استجابات طلبة السنة الثالثة حيث بلغ الوسط الحسابي (1.9) والانحراف المعياريّ (0.82)، أما الفقرة الثانية كانت استجابات طلبة السنة الأولى مرتفعة، ومتوسطة لطلبة السنة الثانية والثالثة والرابعة، والفقرة الأخيرة متوسطة لجميع المراحل التعليمية.

(ب) تحليل المقابلات:

للإجابة عن هذا السؤال تمّ إجراء (21) مقابلة موجهة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة والخريجين، كانت على النحو الآتي:

أولا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما درجة وضوح فلسفة وأهداف برنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية، من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس ؟

- أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "أنّ الفلسفة الخاصة لبرنامج اللغة الفرنسية تتمثل في إضافة لغة جديدة والانفتاح على الثقافات الأخرى"، وكانت نسبة الاتفاق بينهم (100%).
- وكما أظهرت النتائج: "أن الأهداف واضحة لأعضاء هيئة التدريس بشكلٍ كبيرٍ، وانّ بعض الطلبة لديهم وعي بأهداف البرنامج" وكانت نسبة الاتفاق على هذه الفكرة (100%).

ثانيا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما درجة وضوح فلسفة وأهداف برنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

- أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال "أن فلسفة وأهداف برنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية واضحة، وأن فلسفة البرنامج بنيت على حاجة المجتمع، وقد تمّ تطويرها بعد دراسة خطط دراسية لبرامج مماثلة بالدول التي تدرس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية"، اتفق (75%) من أعضاء هيئة التدريس.
- وكما أشارت النتائج "أنّ البرنامج يهدف إلى تخريج طلبة يتقنون اللغة الفرنسية لتمكينهم من العمل في مجالات العمل المختلفة، وإكمال الدراسات العليا باللغة الفرنسية"، وقد اتفق (67%) من أعضاء هيئة التدريس.

ثالثا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن: ما درجة وضوح فلسفة وأهداف برنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية، من وجهة نظر الطلبة؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال "لا تتاح للطلبة فرصة الاطلاع على أهداف البرنامج قبل أو عند الالتحاق به، وأن أغلبهم يدخل في هذا التخصص عن طريق القبول الموحد وليس حسب الرغبة أو القدرة على التخصص"، وقد اتفق (80%) من الطلبة.

وكما أشارت النتائج "على الرغم من أن الأهداف المكتوبة للبرنامج واضحة وجيدة، ولكن هذه الأهداف لا يتمكن الطلبة من تحقيقها بعد الانتهاء من البرنامج"، وقد اتفق (40%) منهم.

السؤال الفرعي الثاني: ما مدى ملاءمة أهداف البرنامج مع احتياجات الطلبة والسوق المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة والخريجين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء (21) مقابلة موجهة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة والخريجين، وكانت على النحو الآتي:

أولا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما مدى ملاءمة أهداف البرنامج مع احتياجات الطلبة والسوق المحلي من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال "هناك توافق بين أهداف البرنامج المكتوبة واحتياجات الطلبة والمجتمع المحلي، بالرغم من أن المجتمع الأردني فيه إشباع من تخصصات الجامعات بشكلّ عام وتخصص اللغة الفرنسية بشكلّ خاص " وقد كانت نسبة الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على هذه الفكرة (100%).

ثانيا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما مدى ملاءمة أهداف البرنامج مع احتياجات الطلبة والسوق المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

- أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "أن احتياجات سوق العمل في المجتمع المحلي من خريجي اللغة الفرنسية محدودة، بل وصلت إلى حد الإشباع في هذا التخصص والذي يعد من التخصصات الراكدة، وقد يتوفر فرص عمل للخريجين في مجالات السياحة والشركات الخاصة، ولكن أكثرهم لا يستخدمون اللغة الفرنسية في عملهم"، من وجهة نظر (60%) من أعضاء هيئة التدريس.
- وكما اشارت النتائج "أن الطالب الجامعي في مرحلة البكالوريوس يتعلم أمورا عامة، ولا يتعمق الطلبة بالتخصص وخصوصا في مجال اللغة لأن المسار غير كاف لتعلمها ولا تتحقق أهداف البرنامج المرجوة أو المتوقعة في مخرجاته"، وفد اتفق (50%) منهم.

ثالثا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما مدى ملاءمة أهداف البرنامج مع احتياجات الطلبة والسوق المحلي من وجهة نظر الطلاب ؟

- أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال "أن أهداف البرنامج يمكن أن تتلاءم مع احتياجات الطلبة في إكسابهم لغة أجنبية، ولكن لا تتوافق مع احتياجات سوق العمل في المجتمع المحلي" من وجهة نظر (80%) من الطلبة الذين تمت مقابلتهم، بينما اتفق (40%) منهم على "ان اهداف البرنامج لا تتوافق مع احتياجات الطلبة والمجتمع، حيث لم يؤخذ بعين الاعتبار احتياجات سوق العمل والطلبة في المجتمع المحلي عند وضع هذه الأهداف".

رابعا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما مدى ملاءمة أهداف البرنامج مع احتياجات الطلبة والسوق المحلي من وجهة نظر الخريجين؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "أن أهداف البرنامج لا تتوافق مع الواقع وسوق العمل الذي وصل إلى حد الإشباع كما أشار إلى ذلك أعضاء هيئة التدريس والطلبة في برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الاردنية، والذي تعد الفرص فيه محدودة جدا" وكانت نسبة الاتفاق بين الخريجين على هذه الفكرة (100%).

السؤال الفرعي الثالث: كيفية بناء فلسفة البرنامج وأهدافه وتصميمه من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس وأعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء (5) مقابلات موجهة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين من أعضاء هيئة التدريس، على النحو الآتي:

أولا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: كيفية بناء فلسفة البرنامج وأهدافه وتصميمه من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال "أن تأسيس برنامج اللغة الفرنسية قد تمّ بدعم من الملحق الثقافي في السفارة الفرنسية" من وجهة نظر (100%) من الإداريين في البرنامج. وكما اشارت النتائج "أن تصميم البرنامج قد تمّ بناء على جملة من المعايير، وأهمها أن تعليم اللغة الفرنسية للطلبة الدين يلتحقون في البرنامج يبدأ من الصفر بغض النظر عن خبراتهم السابقة باللغة الفرنسية"، وقد اتفق (50%) منهم.

ثانيا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: كيفية بناء فلسفة البرنامج وأهدافه وتصميمه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "أن الأهداف توضع من قبل لجنة من أعضاء هيئة التدريس في البرنامج، وأن هذه اللجنة تعيد النظر في تلك الأهداف بشكلّ مستمر"، كما أشار (45%) من أعضاء هيئة التدريس، وكما اشارت النتائج: "أنه قبل تصميم البرنامج، فقد تمّ دراسة خطط دراسية لبرامج مشابهة في الدول المجاورة التي لديها برامج أو تهتمّ بتدريس اللغة الفرنسية، بالإضافة إلى معلومات تمّ الحصول عليها من المراكز الفرنسية مثل المركز الثقافي الفرنسي بعمان، ونتائج دراسة احتياجات سوق العمل "، واتفق (40%) منهم. في حين أكدّ (50%) من أعضاء هيئة التدريس في البرنامج "ان حاجة سوق العمل المحلية في الواقع لم تدرس فبل تأسيس البرنامج".

(ج) تحليل وثائق البرنامج:

منذ بداية تأسيس الجامعة الأردنية كانت اللغة الفرنسية تدرس كمتطلب جامعي، وبعد ذلك أصبح برنامج فرعي يتكون من (27) ساعة في الجامعة، وفيما بعد ألغي، وتمّ إنشاء برنامج اللغة الفرنسية وآدابها في عام 1987 في كلّية اللغات (الآداب سابقاً)، واحتوى دليل المواصفات للبرنامج على مجموعة من الأهداف العامة وهي:

- رفد سوق العمل المحلي والعالمي بكوكبة من الخريجين المختصين باللغة الفرنسية، وفتح الآفاق أمامهم نحو انفتاح حقيقي وموسع على العالم تفاعلاً مع نظريات العولمة الحديثة.
- تلبية حاجات المجتمع الأردني والمنطقة المحيطة من المؤهلين والمختصين.
- تعزيز سوق العمل الأردني والعربي للمؤهلين في مجال الترجمة واللغة.
- تحقيق الشراكات الاستراتيجية الفاعلة على المستويين العربي والعالمي.

أما الأهداف الخاصة للبرنامج، فيتوقع من الطالب بعد إنهاء البرنامج أن يكون قادرا على:

1) امتلاك الكفايات اللغوية والثقافية للتواصل مع الآخرين.
2) الترجمة من اللغة الفرنسية إلى العربية ومن العربية إلى الفرنسية.
3) امتلاك المهارات اللغوية للانخراط في سوق العمل في مجالاته المختلفة.
4) امتلاك المعلومات الكافية لكيفية تعلم اللغات وتعليمها وتقويمها.
5) الالتحاق ببرامج الدراسات العليا.
6) الاعتزاز بهويته واحترام التعددية الثقافية.

وأما بالنسبة لفلسفة البرنامج لا يوجد فلسفة مكتوبة وواضحة، وما تحتويه الوثائق يمثل رؤية للبرنامج هي: (تحقيق الريادة والتميز في بناء جيل من متحدثي اللغة في ظل التحديات التي يتعرض لها المجتمع المعرفي) والتي تقدم رسالة: (ربط الجسور الثقافية بين الأردن والوطن العربي والعالمي، وتحقيق الشراكات الفاعلة على المستويين العربي والعالمي، من خلال تقديم منهجيات تعلم تخدم الرسالة الجامعية).

وقد بُني البرنامج من خلال التعاون بين الجامعة الأردنية والسفارة الفرنسية، وكانت أسباب استحداث البرنامج هي:

- الدول العربية تستورد التكنولوجيا من الدول الناطقة باللغة الفرنسية وبضائع أخرى، لزيادة فرص نجاح هذه العلاقات الاقتصادية، يجب أن يكون الأشخاص المعنيون ناطقين باللغة الفرنسية.
- تطور السياحة في الأردن، وجذب السياح لجمال طبيعة الأردن ومواقعها الأثرية، مما أدى إلى جذب المتحدثين باللغة الفرنسية، مما يستدعي أن يكون هناك موظفون في قطاع السياحة متحدثين باللغة الفرنسية.
- تسهيل التبادل التجاري والثقافي والعلمي بين الأردن والبلدان الناطقة باللغة الفرنسية.
- فتح آفاق للطلبة لإكمال دراساتهم العليا في مجال تخصصهم.

ثانياً: تقويم المدخلات (Input Evaluation):

تمّ استعراض نتائج المدخلات وفقا لأربعة مجالات، الأول بالإجابة: سياسة القبول في البرنامج، والثاني: عن مدى ملاءمة البيئة التعليمية لبرنامج اللغة الفرنسية، والثالث: عن فاعلية المواد التي تحتويها خطة البرنامج، والرابع: عن مدى مناسبة المدرسين لتنفيذ البرنامج، والإجابات تعرض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين، والطلبة، والخريجين.

المجال الأول يتمثل في:

السؤال الثاني: ما رأي أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة حول سياسة القبول المتبعة في برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية؟

تمّ جمع البيانات التي استخدمت في الإجابة عن هذا السؤال من خلال استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة والخريجين، وتحليل وثائق البرنامج، وكانت على النحو الآتي:

(أ) استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين على فقرات مجال سياسة القبول للبرنامج.

حيث تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين في البرنامج، بالإضافة إلى حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة حسب مستواهم التعليمي، وقد تم مقارنة الاستجابات بناء على سلم التقديرات لهذه الدراسة.

الجدول (8)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين على فقرات مجال سياسة القبول للبرنامج مرتبة تنازليّاً

الرقم	فقرات مجال سياسة القبول في البرنامج	الوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ
1	يخضع قبول الطلبة في البرنامج لشروط محددة وواضحة	2.9	0.89
2	تراعي أسس القبول بعين الاعتبار رغبة الطلبة بالتخصص	2	0.38
3	تتوافر في الطلبة المتقدمين للبرنامج المعايير المطلوبة لاستعدادهم لتعلم اللغة	2	0
الكلّي		2.6	0.31

يتبين من خلال الجدول (8) أن الأوساط الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجال سياسة القبول في البرنامج كانت متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلّي (2.6) والانحراف المعياريّ (0.31)، وكانت استجابة أعضاء هيئة التدريس والإداريين متوسطة على جميع فقرات المجال.

أما بالنسبة إلى استجابات الطلبة على فقرات مجال سياسة القبول في البرنامج، فالجدول (9) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجاباتهم.

الجدول (9)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة على فقرات مجال سياسة القبول للبرنامج

الرقم	فقرات مجال سياسة القبول في البرنامج	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		الكلّي	
		μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ
1	يخضع قبول الطلبة في البرنامج لشروط محددة وواضحة	2.7	0.14	2.8	0.56	2.3	0.84	2.6	0.71	2.6	0.84
2	تتوافر في الطلبة المتقدمين للبرنامج المعايير المطلوبة لاستعدادهم لتعلم اللغة	2.4	0.92	2.2	0.70	1.9	0.82	3	0.76	2.5	0.50
3	تراعي أسس القبول بعين الاعتبار رغبة الطلبة بالتخصص	2.5	0.92	2.3	0.59	2.2	0.80	2.3	0.76	2.4	0.86
الكلّي		2.6	0.66	2.5	0.30	2.1	0.38	2.7	1	2.5	0.67

μ: الوسط الحسابي **σ:** الانحراف المعياري

يلاحظ من الجدول (9) أن الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على جميع فقرات مجال سياسة القبول للبرنامج متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلّي (2.5) والانحراف المعياريّ (0.67)، وكانت استجابات الطلبة حسب مستواهم التعليمي متوسطة على جميع فقرات المجال، بينما كان هناك اختلاف في استجابات الطلبة على الفقرات حسب مستواهم التعليمي.

(ب) نتائج تحليل المقابلات:

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء (5) مقابلات موجهة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين من أعضاء هيئة التدريس. وكانت على النحو الآتي:

أولا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما هي سياسة القبول المتبعة في برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية، من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "أن سياسة القبول تعيق برنامج اللغة الفرنسية خصوصا بعد دخول الموازي والاستثناءات، فأصبح البرنامج يستقبل طلبة أقل من المستوى المتوقع"، وقد اتفق (75%) من الإداريين، وكما اشارت النتائج: "للحصول على برنامج جيد يتوجب التغير في سياسة القبول بحيث تكون حسب رغبة الطلبة أو بعد مرور سنة من دخول الطلبة في البرنامج والطلبة ذو الأداء الجيد يستمرون في البرنامج أما ذو الأداء المتدني يغيرون المسار"، وقد اتفق (60%) منهم.

ثانيا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما هي سياسة القبول المتبعة في برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "أن معايير سياسة القبول غير واضحة ومليئة بالمشاكلّ وتوزيع الطلبة على التخصصات غير واضح، ولا يسمح للقائمين على البرنامج اتخاذ اجراءات خاصة مثل الامتحان التصنيفي للتمييز بين نوعية الطلبة"، وقد اتفق (100%) من أعضاء هيئة التدريس على هذه الفكرة.

(ج) نتائج تحليل الوثائق

يعتمد القبول في البرنامج على القبول الموحد من التعليم العالي، والذي يوزع التخصصات بناء على المعدل التنافسي لطلبة التوجيهي، بالإضافة إلى الاستثناءات من المكرمات، وأبناء العاملين، وقبول الطلبة في التخصص عن طريق الموازي والذي يتمّ عن طريق الجامعة.

المجال الثاني يتمثل في:

السؤال الثالث: ما مدى ملاءمة البيئة التعليمية لبرنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية, من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

تمّ جمع البيانات التي استخدمت في الإجابة عن هذا السؤال من خلال استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة والخريجين، وتحليل وثائق البرنامج، وكانت على النحو الآتي:

(أ) استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين على فقرات البيئة التعليمية:

تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين في البرنامج، بالإضافة إلى حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة حسب مستواهم التعليمي، وقد تم مقارنة الاستجابات بناء على سلم التقديرات لهذه الدراسة.

الجدول (10)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجال البيئة التعليمية مرتبة تنازلياً

الرقم	فقرات مجال البيئة التعليمية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ
1	تلبي المكتبة الاحتياجات المتنوعة لطلبة البرنامج	2.2	0.48
2	التهوية والإنارة في قاعات الدراسة ملائمة	2	0.38
3	تتوافر مختبرات تعليمية ملاءمة لتعلم اللغة	1.8	0.69
4	تتلاءم القاعات التدريسية مع طبيعة البرنامج	1.8	0.38
الكلّي		2	0.48

يلاحظ من الجدول (10) أن استجابات المدرسين على فقرات مجال البيئة التعليمية كانت متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلّي (2)، والانحراف المعياريّ (0.48)، وتبين أن هناك اختلاف في استجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجال البيئة التعليمية فالفقرات الأولى والثانية والثالثة كانت متوسطة، بينما كانت متدنية على الفقرتين الأخيرتين، حيث بلغ الوسط الحسابي للفقرة الأخيرة، تتلاءم القاعات التدريسية مع طبيعة البرنامج (1.8) والانحراف المعياريّ (0.38).

أما بالنسبة إلى استجابات الطلبة على فقرات مجال البيئة التعليمية، فالجدول (11) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجاباتهم.

الجدول (11)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة على فقرات مجال البيئة التعليمية

الرقم	فقرات مجال البيئة التعليمية	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		الكلّي	
		μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ
1	تتلاءم القاعات التدريسية مع طبيعة البرنامج	2.7	1	1.6	0.63	1.9	0.99	2.3	0.74	2.2	0.93
2	التهوية والإنارة في قاعات الدراسة ملاءمة	2.5	1	2	0.79	2	1	2.4	0.74	2.3	0.93
3	تتوفر مختبرات تعليمية ملاءمة لتعلم اللغة	2.9	0.88	1.9	0.88	1.7	1	2.2	0.68	2.3	0.95
4	تلبي المكتبة الاحتياجات المتنوعة لطلبة البرنامج	2.5	1	2	0.65	2.2	0.97	2.3	0.79	2.3	0.91
الكلّي		2.6	0.71	1.9	0.45	2	0.89	2.3	46.	2.2	0.67

μ: الوسط الحسابي **σ**: الانحراف المعياري

يلاحظ من الجدول (11) أن الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات مجال البيئة التعليمية كانت متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلّي (2.2)، والانحراف المعياريّ (0.67)، وكان هناك اختلاف في الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على جميع فقرات مجال البيئة حسب المستوى التعليمي، حيث كانت الاستجابات متوسطة لطلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الرابعة، ومنخفضة لطلبة السنة الثانية حيث بلغ الوسط الحسابي (1.9)، والانحراف المعياريّ (0.45)، وكان هناك اختلاف في استجابات الطلبة على الفقرات، حيث كان الاختلاف في استجابات الطلبة على الفقرة الأولى: تتلاءم القاعات التدريسية مع طبيعة البرنامج، كانت الاستجابات متوسطة لطلبة السنة الأولى بوسط حسابي (2.7)، وانحراف معياري (1)، والسنة الرابعة أيضا متوسطة بوسط حسابي (2.3)، والانحراف المعياريّ (0.74)، بينما كانت منخفضة لطلبة السنة الثانية بوسط حسابي (1.6)، وانحراف معياري (0.63)، وطلبة السنة الثالثة بوسط حسابي (1.9)، وانحراف معياري (0.99)، وكان هناك اختلاف في استجابات الطلبة على الفقرة الثالثة بحيث كانت استجابات طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة متوسطة، بينما طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة منخفضة.

(ب) نتائج تحليل المقابلات:

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء (21) مقابلة موجهة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين من أعضاء هيئة التدريس والطلبة والخريجين. وكانت على النحو الآتي:

أولا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما مدى ملاءمة البيئة التعليمية لبرنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "أن البيئة التعليمية غير مجهزة بشكلّ مناسب لتعلم لغة ما، وتدرس المحاضرات في مختبرات تابعة لكلّية اللغات"، وقد اتفق (90%) من الإداريين. وكما اشارت النتائج "أن هناك مشكلّة في الدعم المادي والتجهيزات للبرنامج، حيث إن كلّية اللغات غير مستقلة في مبنى، والقاعات التدريسية والمختبرات غير كافية للتخصصات، وتدرس محاضرات برنامج اللغة الفرنسية في مختبرات كلّية اللغات" وقد اتفق (75%) منهم. وكما اشارت النتائج: "إن الطلبة يهتمون بالوسائل التكنولوجية ووسائط التواصل ولا تتوفر لهم في التعليم". وقد اتفق (50%) منهم.

ثانيا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما مدى ملاءمة البيئة التعليمية لبرنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال: "على الرغم من اعتبار برنامج اللغة الفرنسية من البرامج الحديثة (فتيا) في الجامعة، الا أن تجهيزاته المادية ضعيفة ومختبراته قليلة جدا وبحاجة إلى تحديث"، وقد اتفق (100%)، ويرى (50%) منهم: "أن المواد المستوردة من الخارج لا يمكن تطبيقها في البيئة الحالية للبرنامج".

ثالثا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما مدى ملاءمة البيئة التعليمية لبرنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة ؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "أن التجهيزات المادية غير محفزة للطلبة، وما يتبع لخدمة البرنامج قاعتين: القاعة الفرنسية في الآداب وهي غير مجهزة، والزاوية الفرنسية في مركز اللغات والتي صممت للتبادل مع الجامعات الخارجية"، وقد اتفق (90%) من الطلبة على هذه النتيجة. وكما أشار النتائج: "لا يوجد مختبر خاص للبرنامج، وتستخدم مختبرات كلّية اللغات لتدريس الطلبة من جميع التخصصات، مما يحدث إرباكاً في تحرك الطلبة في كثير من الأحيان ويعيق العملية التعليمية التعلمية"، وقد اتفق(70%) منهم، وكما أشارت النتائج "بأنّ مكتبة الجامعة لا توفر مراجع باللغة الفرنسية"، وقد اتفق (50%) من الطلبة.

رابعاً: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما مدى ملاءمة البيئة التعليمية لبرنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين؟

أظهرت النتائج بالإجابة عن هذا السؤال: " أن التجهيزات المادية غير جيدة ويتبع للبرنامج قاعتين غير مجهزتين بشكلّ جيد، فالقاعة الفرنسية في كلّية الآداب كبيرة وباردة بالشتاء وحارة بالصيف"، وقد اتفق (100%) من الخريجين على هذه الفكرة، وكما اتفق (50%) منهم على أنه: "لا يمكن استعارة مختبر كلّية اللغات بشكلّ مستمر بسبب الضغط من التخصصات الأخرى".

(ج) نتائج تحليل الوثائق:

يوجد في الجامعة الأردنية ضعف في البيئة المادية سواء كانت بنية تحتية أو تجهيزات مادية، حيث إن معظم المباني أصبحت قديمة، وكلّية اللغات غير مستقلة بل لديها مبنى تابع لكلّية الآداب، يحتوي هذا المبنى على تسع قاعات وأربعة مختبرات لجميع تخصصات اللغات، ويوجد في كلّية الآداب خمس قاعات تدريسية تابعة لكلّية اللغات، ويوجد في مركز اللغات أربع زوايا تدريسية تابعة لكلّية اللغات، والقاعات التدريسية التابعة لبرنامج اللغة الفرنسية القاعة الفرنسية في كلّية الآداب، والزاوية الفرنسية في مركز اللغات التي تحتوي على بعض الكتب والقواميس والروايات.

المجال الثالث والرابع يتمثل في:

السؤال الرابع: ما فاعلية المواد التي تحتويها خطة برنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

تمّ جمع البيانات التي استخدمت في الإجابة عن هذا السؤال من خلال استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة والخريجين، ومقابلتهم، وتحليل وثائق البرنامج، وكانت على النحو الآتي:

(أ) استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة على مجال الخطة الدراسية ومجال المواد الدراسية

تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين على فقرات مجال الخطة الدراسية ومجال المواد الدراسية، بالإضافة إلى حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة حسب مستواهم التعليمي، وقد تم مقارنة الاستجابات بناء على سلم التقديرات لهذه الدراسة.

الجدول (12)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين على فقرات مجالين الخطة الدراسية والمواد الدراسية مرتبة تنازلياً

الرقم	فقرات مجال الخطة الدراسية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ
1	توجد خطة واضحة ومعلنة للبرنامج	3.8	0.38
2	يوجد بالخطة مواد تغطي مهارات لغوية متنوعة	3.7	0.49
3	تتضمن الخطة أهداف دقيقة للبرنامج	3.1	0.38
4	تكفي المواد الدراسية المعلنة في الخطة لتعلم اللغة	3	0.58
	المجموع الكلي لفقرات مجال الخطط الدراسية	3.2	0.18
	فقرات مجال المواد الدراسية		
1	تغطي المواد الدراسية فلسفة البرنامج وأهدافه	3	0
2	تتصف المواد الدراسية بالدقة اللغوية والوضوح	3	0
3	تراعي المواد الدراسية المستوى اللغوي للطلبة	3	0
4	يرتبط محتوى المواد الدراسية بأهداف البرنامج	3	0
5	تعزز المواد الدراسية الاتجاهات الايجابية نحو تعلم اللغة الفرنسية	3	0
6	تنمي المواد الدراسية مهارات الاتصال والتواصل باللغة الفرنسية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس	3	0
7	تتضمن المواد الدراسية أساليب ووسائل وأنشطة مناسبة لتنفيذها	2.8	0.38
8	تتضمن المواد الدراسية أساليب ووسائل تقويم مناسبة لقياس تعلم الطلبة	2.8	0.36
9	تخلو المواد الدراسية من التكرار للمواضيع	2.8	0.28
10	يكتسب الطلبة من المواد الدراسية الكفايات اللغوية اللازمة	2.8	0.38
11	يراعي البرنامج التوازن في المواد الدراسية بين الجانبين النظري والتطبيقي للغة الفرنسية	2.8	0.38
المجموع الكلّي لفقرات مجال المواد الدراسية		2.9	0.11

يلاحظ من الجدول (12) أن الأوساط الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين على فقرات مجال الخطة الدراسية مرتفعة، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلّي (3.2)، والانحراف المعياريّ (0.18)، وتبين أن استجاباتهم على جميع الفقرات مرتفعة.

ويلاحظ من الجدول (12) أن الأوساط الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين على فقرات مجال المواد الدراسية متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلّي (2.9)، والانحراف المعياريّ (0.11)، وتبين أن هناك اختلاف في الأوساط الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين على فقرات مجال المواد الدراسية، حيث كانت مرتفعة للفقرات الأولى، ومتوسطة للفقرات الأخيرة.

أما بالنسبة لاستجابات الطلبة على مجالي الخطة الدراسية والمواد الدراسية، فالجدول (13) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجاباتهم.

الجدول (13)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة على فقرات مجالين الخطة الدراسية والمواد الدراسية

الرقم	فقرات مجال الخطة الدراسية	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		الكلّي	
		μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ
1	توجد خطة واضحة ومعلنة للبرنامج وتنفيذه	2.9	1.3	3	0.37	2.5	0.85	2.8	0.70	2.8	0.88
2	تتضمن الخطة أهداف دقيقة للبرنامج	2.7	0.84	2.7	0.48	2.3	0.82	2.6	0.75	2.8	0.88
3	تكفي المواد الدراسية المعلنة في الخطة لتعلم اللغة	2.7	0.78	1.8	0.84	1.9	0.82	1.8	0.84	2	0.88
4	يوجد بالخطة مواد تتناول قضايا لغوية متنوعة	2.8	0.72	2.2	0.70	2.3	0.74	2.5	0.76	2.5	0.76
المجموع الكلّي لمجال الخطة الدراسية		2.8	0.55	2.6	0.32	2.2	0.55	2.4	0.54	2.5	0.56
فقرات مجال المواد الدراسية											
1	يكتسب الطلبة من المواد الدراسية الكفايات اللغوية اللازمة	2.8	0.92	2.3	0.72	1.7	0.91	2.1	0.86	2.2	0.95
2	تتصف المواد الدراسية بالدقة اللغوية والوضوح	3	0.83	2.3	0.72	2	0.87	2.3	0.88	2.4	0.89
3	يراعي البرنامج التوازن في المواد الدراسية بين الجانبين النظري والتطبيقي للغة الفرنسية	3	0.83	1.8	0.51	1.6	0.64	2.2	0.88	2.3	0.90
4	تعزز المواد الدراسية الاتجاهات الايجابية نحو تعلم اللغة الفرنسية	3	0.83	2.3	0.72	1.8	0.66	2.1	0.70	2.3	0.84
5	تتضمن المواد الدراسية أساليب ووسائل وأنشطة مناسبة لتنفيذها	2.8	0.74	2.3	0.61	1.9	0.73	2.1	0.83	2.3	0.80

6	تتضمن المواد الدراسية أساليب ووسائل تقويم متنوعة لقياس تعلم الطلبة	2.8	1	2.3	0.61	2	0.67	2.1	0.79	2.3	0.84
7	تخلو المواد الدراسية من التكرار للمواضيع	2.8	0.87	2.2	0.70	2	0.78	2.4	0.72	2.4	0.80
8	تراعي المواد الدراسية المستوى اللغوي للطلبة	2.9	0.76	1.9	0.79	1.6	0.74	2.3	0.90	2.2	0.92
9	تنمي المواد الدراسية مهارات الاتصال والتواصل باللغة الفرنسية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس	3.2	0.62	2	0.70	1.7	0.71	2.4	0.95	2.4	0.92
الكلّي		2.9	0.20	2.1	0.23	1.8	0.41	2.3	0.53	2.3	0.65

μ: الوسط الحسابي **σ:** الانحراف المعياري

يلاحظ من الجدول (13) أن الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات مجال الخطة الدراسية كانت متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلّي (2.5)، والانحراف المعياريّ (0.56)، وتبين أن الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على مجال الخطة الدراسة متوسط حسب المستوى التعليمي، ويلاحظ من الجدول (13) أن هناك اختلاف في الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة حسب مستواهم التعليمي على الفقرات، فكان هناك اختلاف في الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على الفقرة الثالثة تكفي المواد الدراسية المعلنة في الخطة لتعلم اللغة، فكانت متوسطة لطلبة السنة الأولى، ومنخفضة لطلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الرابعة.

ويلاحظ من الجدول (13) أن الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات مجال المواد الدراسية متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي (2.3)، والانحراف المعياريّ (0.64)، وتبين أن هناك اختلاف في الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على مجال المواد الدراسية حسب المستوى التعليمي، حيث كانت الاستجابات متوسطة لطلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية وطلبة السنة الرابعة، ومنخفضة لطلبة السنة الثالثة، وتبين أن هناك اختلاف في الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات مجال المواد الدراسية حسب المستوى التعليمي.

(ب) تحليل المقابلات:

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء (21) مقابلة موجهة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين من أعضاء هيئة التدريس والطلبة والخريجين. وكانت على النحو الآتي:

أولا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما فاعلية المواد التي تحتويها خطة برنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج بالإجابة عن هذا السؤال من الإداريين: "أن خطة البرنامج وضعت بالأساس للطلبة الذين يلتحقون في البرنامج وهم ليس لديهم معرفة مسبقة في اللغة الفرنسية كونهم في بلد غير ناطق بها، لذلك يبدأ الطلبة من الصفر في اللغة في مواد التأسيس" واتفق (100%) منهم على هذه الفكرة.

ثانيا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما فاعلية المواد التي تحتويها خطة برنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "هناك أسس ومعايير من وزارة التعليم العالي لكلّ البرامج تتبعها هيئة الاعتماد، وفي برنامج اللغة الفرنسية يطلب من القائمين على البرنامج أن تكون 20% من المواد للغة، والنسبة الأكبر للمجالات المتنوعة الأخرى". وقد اتفق (75%) من أعضاء هيئة التدريس. وكما اتفق (70%) منهم: "أن المواد بنيت ليستطيع الطلبة اكتساب المهارات الأساسية للغة من الكتابة والقراءة والاستماع والمحادثة، والتي تعتبر أساسا للمقررات الدراسية".

ثالثا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما فاعلية المواد التي تحتويها خطة برنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة؟

- أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال من الطلبة: "أنه يوجد نقص في الخطة والمواد الدراسية للبرنامج في مجال المحادثة "، وقد اتفق (100%) من الطلبة، وكما اتفق (80%) منهم: "أن مواد التأسيس لطلبة السنة الاولى جيدة، وهي مواد مهمة لهم لأنها تكسب الطلبة المهارات الأساسية، ويتوجب الاهتمام بها بشكلّ أكبر من ناحية اللفظ والمحادثة، وخصوصا أحرف العلة التي لها لفظ خاص".

- وكما أظهرت النتائج أن الطلبة أشاروا: "أن هناك بعض المشاكلّ في الخطة والمواد الدراسية أهمها: إن بعض المواد أعلى من قدرات الطلبة وخصوصا مواد السنة الثالثة والرابعة وهي مواد معقدة لأنها تركز على الأدب والتاريخ والحضارة، وبعض المواد محتواها قديم ومكتوبة باللغة الفرنسية غير المحكية"، وقد اتفق (65%) منهم.

رابعا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما فاعلية المواد التي تحتويها خطة برنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية، من وجهة نظر الخريجين؟

- أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة على هذا السؤال من الخريجين "أن مواد المحادثة قليلة جدا في الخطة الدراسية في البرنامج وغير كافية للتواصل في المستقبل باللغة الفرنسية" وقد اتفق (100%) منهم.

- وكما أظهرت النتائج: "ومن المشاكلّ في المواد الدراسية: أن المواد التي تعلم الطلبة كيفية تعليم لغة أجنبية هي مواد حرة يتخرج أغلب الطلبة من غير أن يدرسها، ولا يوجد مواد تعلم كيفية مخاطبة الجهات الرسمية باللغة لذلك يواجه الخريجين صعوبة في العمل بالجهات الرسمية " وكانت نسبة الاتفاق بينهم على هذه الفكرة (50%).

(ج) تحليل الوثائق:

تتكون خطة برنامج اللغة الفرنسية من (132) ساعة، وينهي الطلبة تعليمهم خلال ثمانية فصول دراسية ما يعادل أربع سنوات، وتتكون الخطة الدراسية من:

1- متطلبات الجامعة (27) ساعة، وتنقسم إلى متطلبات الجامعة الإجبارية (12) ساعة، ومتطلبات الجامعة الاختيارية (15) ساعة.

2- متطلبات الكلّية (21) ساعة، وتنقسم إلى متطلبات الكلّية الإجبارية (12) ساعة، ومتطلبات الكلّية الاختيار (9) ساعات.

3- متطلبات التخصص (84) ساعة، وتنقسم إلى متطلبات التخصص الإجبارية (69) ساعة، ومتطلبات التخصص الاختياري (15) ساعة.

وبالنظر إلى الخطة الدراسية تبين أنه لم يكن هناك أهداف خاصة لمكونات البرنامج من متطلبات جامعة ومتطلبات كلّية، وقد احتوت الخطة وصفا مختصرا على متطلبات التخصص، وقد حدد في الخطة أن الطلبة في برنامج اللغة الفرنسية بعد السنة الأولى، يقدمون امتحان الكفاءة في اللغة الفرنسية، والذين لم يجتازوا الامتحان يدرسون مادة اللغة الفرنسية المكثفة (6) ساعات استدراكية في الصيفي.

ويلاحظ من تفحص مكونات البرنامج أن عدد الساعات المعتمدة لمتطلبات الجامعة بلغ (27) ساعة، وهذا المكون يشكلّ نسبة (20.5%) من الخطة، وعدد الساعات المعتمدة لمتطلبات الكلّية (21) ساعة، وهذا يشكلّ نسبة (16%) من الخطة، وعدد الساعات المعتمدة لمتطلبات التخصص (84) ساعة، وهذا يشكلّ نسبة (63.5%) من الخطة.

وهذا يعني أن النصيب الأكبر لمكونات البرنامج للتخصص، إذ تنقسم هذه المواد إلى مواد لغويات وهي مواد للتأسيس في اللغة الفرنسية على المهارات الأساسية (القراءة، والكتابة، والمحادثة) مثل مادة اللغة الفرنسية للتخصص (1، 2)، ومادة مهارات لغوية (1، 2)، ومادة قواعد اللغة الفرنسية (1، 2)، ومواد الاختصاص مثل مادة الأدب (1، 2)، ومادة الحضارة ومادة الترجمة (1، 2)، والمواد الاختيارية تحتوي على مجالات متنوعة مثل مادة تدريس اللغة الفرنسية ومادة التقييم، مادة لغة السياحة.

وبالنظر إلى خطط المواد الدراسية تبين أنها تحتوي على أهداف المساق والمخرجات النهائية للمساق من مهارات أكاديمية، ومهارات تحليلية، ومهارات خاصة بالموضوع، ومهارات تحويلية، وتحتوي على طرق التعليم والتعلم، وطرق التقييم.

المجال الخامس يتمثل في:

السؤال الخامس: ما هي المؤهلات العلمية التي يمتلكها منفذو برنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية؟

تمّ جمع البيانات التي استخدمت في الإجابة عن هذا السؤال من خلال استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة والخريجين، ومقابلتهم، وتحليل وثائق البرنامج، وكانت على النحو الآتي:

(أ) استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة على مجال أعضاء هيئة التدريس

تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين على مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة حسب مستواهم التعليمي، وقد تم مقارنة الاستجابات بناء على سلم التقديرات لهذه الدراسة.

الجدول (14)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجال أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً

الرقم	فقرات مجال أعضاء هيئة التدريس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ
1	يمتلك أعضاء هيئة التدريس المؤهلات المناسبة لتعليم اللغة	3.3	0.53
2	يمتلك أعضاء هيئة التدريس مهارات التواصل والاتصال	3.4	0.54
3	يوجد فريق متخصص ومتكامل لتعلم اللغة	3.2	0.42
4	يتقبل أعضاء هيئة التدريس الرأي والرأي الاخر	3.1	0.38
5	تسود أجواء من الراحة النفسية بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة	3.1	0.38
6	يجيب أعضاء هيئة التدريس عن استفسارات الطلبة	3.3	0.48
7	يستخدم أعضاء هيئة التدريس اللغة الفرنسية بشكلّ مفهوم وواضح مع الطلبة	3.4	0.53
الكلّي		3.3	0.34

يلاحظ من الجدول (14) أن الأوساط الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعة، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلي (3.3)، والانحراف المعياريّ (0. 34)، وتبين أن استجابات أعضاء هيئة التدريس على جميع فقرات مجال أعضاء هيئة التدريس مرتفعة.

أما بالنسبة إلى استجابات الطلبة على فقرات مجال أعضاء هيئة التدريس، فالجدول (15) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجاباتهم.

الجدول (15)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة على فقرات مجال أعضاء هيئة التدريس

الرقم	فقرات مجال أعضاء هيئة التدريس	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		الكلّي	
		μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ
1	يمتلك أعضاء هيئة التدريس مهارات التواصل والاتصال	3.3	0.91	2.7	0.79	2.4	0.85	2.7	0.76	2.8	0.86
2	يتقبل أعضاء هيئة التدريس الرأي والرأي الآخر	3	0.14	2.4	0.74	2.2	0.91	2.6	0.71	2.6	0.91
3	تسود أجواء من الراحة النفسية بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة	2.9	1	2.4	0.73	1.7	0.89	2.5	0.76	2.4	0.96
4	يجيب أعضاء هيئة التدريس عن استفسارات الطلبة	3.2	0.94	2.8	0.51	2.6	0.74	2.8	0.67	2.9	0.75
5	يستخدم أعضاء هيئة التدريس اللغة الفرنسية بشكلّ مفهوم وواضح مع الطلبة	3.2	0.90	2.2	0.61	2.4	0.61	2.6	0.75	2.7	0.80
6	يمتلك أعضاء هيئة التدريس المهارات اللغوية اللازمة لتدريس اللغة الفرنسية	3.2	0.84	2.9	0.45	2.9	0.73	3	0.75	3	0.73
7	يوجد فريق متخصص ومتكامل لتعلم اللغة	3	0.75	2.7	0.59	2.2	1	2.1	0.87	2.5	0.56
الكلّي		3.1	1	2.6	0.30	2.3	0.56	2.6	0.48	2.8	0.96

μ: الوسط الحسابي **σ:** الانحراف المعياري

يلاحظ من الجدول (15) أن الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات مجال أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلّي (2.8)، والانحراف المعياريّ (0.96)، وتبين أن هناك اختلاف في الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة حسب مستواهم التعليمي على جميع فقرات المجال، حيث كانت الأوساط الحسابية متوسطة لطلبة السنة الثانية والثالثة والرابعة، ومرتفعة لطلبة السنة الأولى لقلة خبرتهم في البرنامج، ويلاحظ أن هناك اختلاف في الأوساط الحسابية

لاستجابات الطلبة على الفقرات، حيث كانت مرتفعة على الفقرة السادسة بوسط حسابي (3)، وانحراف معياري (0.73)، وتبين من الجدول أن هناك اختلاف في الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على الفقرات حسب المستوى التعليمي.

(ب) تحليل المقابلات:

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء (5) مقابلات موجهة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين من أعضاء هيئة التدريس. وكانت على النحو الآتي:

أولا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما هي المؤهلات العلمية التي يمتلكها منفذو برنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس ؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال من الإداريين : "أن أعضاء هيئة التدريس الحاليين من طلبة الجامعة المبتعثين من الجامعة الأردنية حسب حاجة البرنامج وعليهم التزام بالعودة للتدريس بالجامعة، والمدرسين الأخرين استقطبوا لسد النقص في البرنامج"، وقد اتفق (85%) من الاداريين على هذه الفكرة، وكما أشار (60%) منهم: "يوجد في كلّية اللغات عرف أو فلسفة أن لا يتمّ تعين أعضاء هيئة التدريس في الكلّية الا من خريجين أحد البلدان الناطقين باللغة الأجنبية حتى لا يكون عندهم ضعف باللغة".

ثانيا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما هي المؤهلات العلمية التي يمتلكها منفذو برنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "أنه يتمّ تعيين المدرسين بناءً على تقديم طلب يتضمن معلومات يشير فيها المتقدم إلى مصدر شهاداته وخبراته، وتجرى مقابلة مع المتقدم إذا توافرت فيه الشروط المطلوبة المتعلقة في الشخصية واللغة والخبرات التدريسية والبحوث المنشورة "وكانت نسبة الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على هذه الفكرة (75%)، وأشار (50%) منهم إلى: "أن ابتعاث أو استقطاب أعضاء هيئة التدريس يكون بناء على الاحتياجات النابعة من الخطة، إذا وجد نقص في مجال معين".

(ج) تحليل الوثائق:

يمتلك برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية مجموعة من أعضاء هيئة التدريس، العدد الأغلب برتبة أستاذ مشارك، ومنهم برتبة أستاذ مساعد، وآخرين محاضرين غير متفرغ، وهناك مدرسين تمّ ابتعاثهم للحصول على درجة الدكتوراه في اللغة الفرنسية في تخصصات محددة، ويمتلك أعضاء هيئة التدريس تخصصات متنوعة منها الأدب الفرنسي، والترجمة، والنحو، وتدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

ثالثاً: تقويم العمليات (Process Evaluation):

السؤال الرئيس يتمثل في:

السؤال السادس: كيف يتمّ تنفيذ برنامج اللغة الفرنسية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

يأتي استعراض نتائج العمليات من خلال الإجابة على السؤال الرئيس وفق ثلاث مجالات، الأول بالإجابة عن إدارة البرنامج، والثاني عن مدى ملاءمة الأساليب التعليمية لبرنامج اللغة الفرنسية، والثالث عن عملية تقويم للطلبة، والتعرف على المشكلات التي تواجه المنفذين في البرنامج، والإجابات تعرض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين، والطلبة, والخريجين.

المجال الأول يتمثل في السؤال الفرعي الأول:

(6-1) ما هي الخدمات الإدارية التي يقدمها برنامج اللغة الفرنسية للطلبة في المرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

تمّ جمع البيانات التي استخدمت في الإجابة عن هذا السؤال من خلال استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة والخريجين، ومقابلتهم، وتحليل وثائق البرنامج، وكانت على النحو الآتي:

(أ) استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة على مجال إدارة البرنامج

تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين على إدارة البرنامج، بالإضافة إلى حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة حسب مستواهم التعليمي، وقد تم مقارنة الاستجابات بناء على سلم التقديرات لهذه الدراسة.

الجدول (16)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين على فقرات مجال إدارة البرنامج مرتبة تنازلياً

الرقم	فقرات مجال إدارة البرنامج	الوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ
1	يتخذ قسم اللغة الفرنسية إجراءات واضحة لتعلم اللغة الفرنسية	3.3	0.38
2	تتوافق مدة الدراسة في البرنامج مع المعايير العالمية	2.8	0.38
3	يتوافر قاعدة بيانات خاصة بتعلم اللغة الفرنسية	2.2	0.48
4	توافر خدمات الانترنت للتواصل اللغوي بين الطلبة	2.1	0.69
الكلّي		2.6	0.34

يلاحظ من الجدول (16) أن الأوساط الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين على فقرات مجال إدارة البرنامج متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلّي (2.6)، والانحراف المعياريّ (0.34)، وتبين أن هناك اختلاف بالاستجابات على فقرات المجال، حيث كانت استجاباتهم مرتفعة على الفقرة الأولى، ومتوسطة على الفقرات الأخرى.

أما بالنسبة إلى استجابات الطلبة على مجال إدارة البرنامج، فالجدول (17) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجاباتهم.

الجدول (17)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة على فقرات مجال إدارة البرنامج

الرقم	فقرات مجال إدارة البرنامج	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		الكلّي	
		μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ
1	توافر خدمات الانترنت للتواصل اللغوي بين الطلبة	2.3	1	2	0.75	2.1	1	2.4	0.81	2.2	0.95
2	يتابع أعضاء هيئة التدريس التطور اللغوي للطلبة	2.8	1	2	0.75	1.7	0.69	2.1	0.67	2.2	0.86
3	يتخذ قسم اللغة الفرنسية إجراءات واضحة لتعلم اللغة الفرنسية	3.1	0.74	2.4	0.63	2	0.82	2.1	0.76	2.4	0.86
الكلّي		2.6	0.66	2 ،2	0.50	1.9	0.75	2.2	0.55	2.2	0.70

μ: الوسط الحسابي **σ:** الانحراف المعياري

يلاحظ من الجدول (17) أن الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات مجال إدارة البرنامج كانت متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلّي (2.2)، والانحراف المعياريّ (0.70)، وتبين أن هناك اختلاف باستجابات الطلبة على مجال إدارة البرنامج حسب المستوى التعليمي، حيث كانت الأوساط الحسابية لطلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية وطلبة السنة الرابعة، ومنخفضة لطلبة السنة الثالثة، وتبين أن هناك اختلاف باستجابات الطلبة على فقرات مجال إدارة البرنامج حسب المستوى التعليمي.

(ب) نتائج تحليل المقابلات:

السؤال الفرعي الأول: ما هي الخدمات الإدارية التي يقدمها برنامج اللغة الفرنسية للطلبة في المرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء (19) مقابلة موجهة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين من أعضاء هيئة التدريس والطلبة. وكانت على النحو الآتي:

أولا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما هي الخدمات الإدارية التي يقدمها برنامج اللغة الفرنسية للطلبة في المرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "أن الوضع الاقتصادي للجامعة كان جيداً في السابق وخصوصاً في فترة (1996-2005)، فكانت الابتعاثات والمنح الخارجية والداخلية جيدة في البرنامج"، واتفق (75%) من الاداريين على هذه الفكرة، واتفق (70%) منهم: "أن دعم السفارة الفرنسية للبرنامج تراجع، وخصوصا بعد ظهور مؤسسات متخصصة بدعم اللغة الفرنسية، هذا اثر على المنح التي كانت تشكلّ حافزا في الالتحاق في البرنامج" واتفق (70%) منهم: "أن تنفيذ البرنامج قائم على نمط الخطة الدراسية التي يعتمد عليها في طرح المواد لكلّ فصل دراسي ومتابعة العملية التعليمية".

ثانيا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما هي الخدمات الإدارية التي يقدمها برنامج اللغة الفرنسية للطلبة في المرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن الأمور الإدارية التي يقوم بها القائمين على البرنامج: "إعداد البرنامج للطلبة لكلّ فصل الدراسي، ويتمّ البدء بالإعداد قبل الفصل بثلاث شهور مستنداً على الخطة الدراسية بطرح المواد، وحجز القاعات والمختبرات، وايضاً وجود لجنة للإرشاد الأكاديمي تتكون من أعضاء هيئة تدريس وطلبة، تساعد هذه اللجنة الطلبة وتوجههم على فهم الخطة الدراسية" وقد اتفق (90%) من أعضاء هيئة التدريس على هذه الفكرة.

ثالثا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما هي الخدمات الإدارية التي يقدمها برنامج اللغة الفرنسية للطلبة في المرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة؟

- أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن القائمين على البرنامج معاملتهم جيدة لكن يواجه الطلبة بعض المشاكلّ في: "طرح المواد بالفصول الدراسية بأنها غير كافية ليختار الطلبة المواد التي يحتاجونها فالطلبة مقيدون بالبرنامج، وبعض الطلبة يسجل في التخصص الفصل الثاني يتأخر سنة كامله حتى تطرح مواد السنة الاولى" وقد اتفق (75%) من الطلبة على هذه الفكرة.
- وأشار بعض الطلبة الذين تمت مقابلتهم أن هناك مشكلّات إداريّة وماليّة مرتبطة بالجامعة والطلبة منها: " إن نظام التسجيل في الجامعة الأردنية يتضمن إجراءات مالية (الدفع قبل التسجيل) مما يؤخر تسجيل بعض الطلبة بالمواد وتغلق الشعب، وأيضا إن طرح الجدول للطلبة خمسة أيام في الأسبوع، مما يجبرهم على الدوام طيلة أيام الأسبوع دون مراعاة ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والجسدية، وحتى يسمح للطلبة تسجيل برنامجهم في ايام محددة في الأسبوع يجب أن يكون معهم عذر قوي". وكانت نسبة الاتفاق بينهم (67%).

(ج) نتائج تحليل الوثائق:

إن إدارة البرنامج تبدأ من عملية الإعداد للفصل الدراسي، وطرح المواد للطلبة ومتابعة تسجيلهم، والمنح الدراسية، والنشاطات، ومنها: حيث يحتفل برنامج اللغة الفرنسية بالأيام الفرانكفونية بالتعاون مع السفارة الفرنسية، ويقومون بمجموعة من المؤتمرات داخل وخارج الأردن، وتزود السفارة الفرنسية البرنامج بمحاضر متفرغ فرنسي اللغة الأم ليقوم بإعطاء بعض المواد بالإضافة إلى النشاطات الثقافية، وتقدم الابتعاث للطلبة، وتقديم المنح للدراسة في فرنسا، وهناك اتفاقية بين الجامعة الأردنية وجامعة ليون الفرنسية لتزويد البرنامج بمدرسيين فرنسيين في الفصل الصيفي يقومون بإعطاء دورة مكثفة لطلبة السنة الأولى، والتحقت الجامعة الأردنية كعضو في الوكالة الجامعية الفرانكفونية منذ عام 2007.

تحتوي وثيقة مواصفات البرنامج الأكاديمي على النشاطات والاستراتيجيات للوصول إلى نتاجات البرنامج، وهي:

- إقامة نشاطات وندوات وأيام ثقافية للطلبة بهدف تمكينهم في اللغة الفرنسية.
- ينظم بالتعاون مع السفارة الفرنسية وعدد من الجامعات الفرنسية فترات يقضيها الطلبة في فرنسا لتعزيز قدراتهم اللغوية والاتصال المباشر مع الثقافة الفرنسية.
- انعقاد امتحان لطلبة السنة الثالثة من أجل قضاء فصل مدمج في جامعة ليون الفرنسية.

المجال الثاني يتمثل في السؤال الفرعي:

(2-6) ما جودة الأداء التدريسي للمنفذين في البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

تمّ جمع البيانات التي استخدمت في الإجابة عن هذا السؤال من خلال استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة والخريجين، ومقابلتهم، وتحليل وثائق البرنامج، وكانت على النحو الآتي:

(أ) استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة على مجال الأداء التدريسي:

تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين على مجال الأداء التدريسي، بالإضافة إلى حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة حسب مستواهم التعليمي، وقد تم مقارنة الاستجابات بناء على سلم التقديرات لهذه الدراسة.

الجدول (18)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجال الأداء التدريسي مرتبة تنازلياً

	فقرات مجال الأداء التدريسي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ
1	يمتلك أعضاء هيئة التدريس القدرة على تنفيذ المحتوى التعليمي للمواد الدراسية	3.3	0.48
2	ينوع أعضاء هيئة التدريس بالأساليب التنفيذية للمواد الدراسية	3.1	0.38
3	يركز أعضاء هيئة التدريس على ربط الجانبين النظري والعملي في العملية التعليمية	3.2	0.48
4	يستثير أداء أعضاء هيئه التدريس دافعية للطلبة نحو تعلم اللغة الفرنسية	3.1	0.38
5	يستخدم أعضاء هيئة التدريس الأساليب الملاءمة لتحقيق أهداف البرنامج	3.1	0.38
6	يراعى أعضاء هيئة التدريس في التعليم المستوى اللغوي للطلبة	3.1	0.38
7	يحفز أداء أعضاء هيئة التدريس الطلبة على التفاعل اللغوي	3	0
8	توجد علاقة تشاركية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في تنفيذ البرنامج الدراسي	2.8	0.38
9	يزود أعضاء هيئة التدريس الطلبة بخدمات إرشادية لتطوير لغتهم الفرنسية	2.8	0.38
10	يتقيد أعضاء هيئة التدريس بتعليمات تنفيذ البرنامج	2.8	0.38
11	يحصل الطلبة ذوو التحصيل اللغوي المتدني على خدمات توجيهية وإرشادية	2.5	0.53
12	يستخدم أعضاء هيئة التدريس ملفات الطلبة لقياس مؤشرات التطور اللغوي لدى الطلبة	2.4	0.38
الكلّي		2.9	0.12

يلاحظ من الجدول (18) أن الأوساط الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجال الأداء التدريسي للبرنامج متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلّي (2.9)، والانحراف المعياريّ (0.12)، ويلاحظ في اختلاف استجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات المجال، بحيث كانت مرتفعة على الفقرات السبع الأولى، وكانت متوسطة على الفقرات الأخيرة.

أما بالنسبة لاستجابات الطلبة على فقرات مجال الأداء التدريسي، فالجدول (19) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجاباتهم.

الجدول (19)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة على فقرات مجال الأداء التدريسي

الرقم	فقرات مجال الأداء التدريسي	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		الكلّي	
		μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ
1	ينوع أعضاء هيئة التدريس بالأساليب التنفيذية للمواد الدراسية	3.1	0.06	1.8	0.56	1.7	0.72	2.5	0.82	2.4	0.90
2	يمتلك أعضاء هيئة التدريس القدرة على تنفيذ المحتوى التعليمي للمواد الدراسية	3.1	0.9	2.5	0.63	2	0.73	2.5	0.72	2.6	0.83
3	يستثير أداء أعضاء هيئه التدريس دافعية للطلبة نحو تعلم اللغة الفرنسية	3	1	2	0.65	1.5	0.51	2.1	0.74	2.2	0.93
4	يحفز أداء أعضاء هيئة التدريس الطلبة على التفاعل اللغوي	3.5	0.67	2	0.72	1.7	0.73	2.3	0.91	2.5	1
5	يستخدم أعضاء هيئة التدريس الأساليب الملاءمة لتحقيق أهداف البرنامج	3.2	0.76	2.2	0.67	2	0.87	3.2	0.45	2.8	0.91
6	يراعى أعضاء هيئة التدريس في التعليم المستوى اللغوي للطلبة	3.2	0.84	1.6	0.73	1.5	0.64	2	0.87	2.1	1
7	يركز أعضاء هيئة التدريس على ربط الجانبين النظري والعملي في العملية التعليمية	3.1	0.72	1.6	0.73	1.7	0.46	2	0.87	2.1	0.95
8	توجد علاقة تشاركية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في تنفيذ البرنامج	2.9	0.74	1.8	0.74	1.5	0.85	2.3	0.87	2.2	0.90
9	يزود أعضاء هيئة التدريس الطلبة بخدمات إرشادية لتطوير لغتهم الفرنسية	3.1	0.98	1.9	0.59	1.8	0.88	2.4	0.88	2.4	0.98
10	يستخدم أعضاء هيئة التدريس ملفات الطلبة لقياس مؤشرات التطور اللغوي لدى الطلبة	2.7	1	1.4	0.51	1.7	0.72	2	0.77	2	0.91
11	يحصل الطلبة ذوو التحصيل اللغوي المتدني على خدمات توجيهية وإرشادية	2.7	1	1.4	0.63	1.5	0.75	1.9	0.89	1.9	0.9
الكلّي		3	0.65	1.8	0.34	1.7	0.39	2.3	0.73	2.3	0.77

μ: الوسط الحسابي **σ:** الانحراف المعياري

يلاحظ من الجدول (19) أن الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات مجال الأداء التدريسي كانت متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلي (2.3)، والانحراف المعياريّ (0.77)، وتبين أن هناك اختلاف على الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على مجال الأداء التدريسي حسب مستواهم التعليمي، حيث تبين أن الأوساط الحسابية لاستجابات طلبة السنة الأولى مرتفعة وقد بلغ الوسط الحسابي (3)، والانحراف المعياريّ (0.65)، بينما كان استجابات طلبة السنة الرابعة متوسطة وبلغ الوسط الحسابي (2.3)، والانحراف المعياريّ (0.73)، وكانت منخفضة لطلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة، ويلاحظ إلى وجود اختلاف في الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات مجال الأداء التدريسي حسب مستواهم التعليمي، مثلاً الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على الفقرة الأولى مرتفعة لطلبة السنة الأولى، ومتوسطة لطلبة السنة الرابعة، ومنخفضة لطلبة السنة الثانية والثالثة.

(ب) نتائج تحليل المقابلات:

السؤال الفرعي الثاني: ما جودة الأداء التدريسي للمنفذين في البرنامج من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس وأعضاء هيئة التدريس والطلبة والخريجين ؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء (21) مقابلة موجهة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين من أعضاء هيئة التدريس والطلبة والخريجين. وكانت على النحو الآتي:

أولا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما جودة الأداء التدريسي للمنفذين في البرنامج من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس؟

- أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال "أن طريقة التعليم الكلّاسيكي (الاعتيادي) هو الغالب في العملية التعليمية ويبقى التعليم الإلكتروني ضمن التعليم الاعتيادي بشكلّ عام"، وكانت نسبة الاتفاق (100%) بينهم.

- وكما أشارت النتائج: "أن المدرسين يحاولون مشاركة الطلبة في العملية التعليمية وخلق حوار معهم من اجل المحادثة باللغة"، وقد اتفق(40%) من الإداريين، وأشار بعض الإداريين ايضاً: "بشكلّ عام هناك تشارك وتنسيق بين المدرسين في البرنامج أكثر من البرامج الاخرى، لكن بعض المدرسين يحب تدريس مواد معينة ويترك المجال بينهم للتنسيق والاتفاق " وكانت نسبة الاتفاق بينهم (30%).

ثانيا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما جودة الأداء التدريسي للمنفذين في البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن جميع أعضاء هيئة التدريس اتفقوا: "أن طبيعة المادة التعليمية سواء كانت باللغة أو الأدب لها أسلوب ومنهجية مختلفة في العملية التعليمية التعلمية لكي تتناسب وتعلم الطلبة".

ثالثا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما جودة الأداء التدريسي للمنفذين في البرنامج من وجهة نظر الطلبة؟

- أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "أن الطريقة الغالبة في التعليم هي الطريقة الاعتيادية على الرغم أنه يوجد مواد تحتاج إلى التنوع، والطلبة لا يمارسون اللغة بشكلّ كافٍ، يتبع المدرسون الشرح والكتابة على السبورة، تشرح المعلومات، ولا يسمح الوقت للنقاش مع الطلبة " وكانت نسبة الاتفاق بين الطلبة (71%)، وأشاروا إلى: "أن المدرسون القدامى يميلون إلى استخدام الطريقة الاعتيادية، في حين أن المدرسون حديثي التخرج يميلون إلى استخدام أساليب تدريس حديثة ويملكون أسلوب محفز للطلبة" وكانت نسبة الاتفاق بينهم (50%).
- وكما أظهرت النتائج: "أن مواد التأسيس (مواد السنة الأولى والثانية) بحاجة إلى تنوع في التعليم لأن الطلبة يتعلمون لغة جديدة، مما يتطلب من المدرس التركيز على مهارات اللغة، ويتطلب تجهيزات عالية وتعاون، وما هو ملاحظ فإن هذا الأمور فقيرة في البرنامج" وكانت نسبة الاتفاق بينهم (50%)، وأشاروا إلى: "أن تعلم لغة جديدة يتطلب التعاون والتشارك بين الطلبة، هذا الشيء موجود بين الطلبة، لكن مع المدرسين يعود إلى أسلوب المدرس نفسه " وكانت نسبة الاتفاق بينهم (40%).

رابعا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما جودة الأداء التدريسي للمنفذين في البرنامج من وجهة نظر الخريجين؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "بالرغم من وجود مدرسين يستخدمون الأساليب التعليمية الحديثة الا أنه يبقى الاسلوب الكلاسيكي هو الغالب، ويتعلم الطلبة بشكلّ جيد في اكتساب اللغة من المدرسين الفرنسيين في الفصل الصيفي" وكانت نسبة الاتفاق بين الخريجين (60%)، وأشاروا إلى أنه: "يوجد تعاون بين الطلبة في البرنامج، يظهر على شكلّ عمل ملخصات وحصص مراجعة تسهل فهم المواد التي يتعلمونها" وكانت نسبة الاتفاق بينهم (50%).

(ج) نتائج تحليل الوثائق:

تعد عملية التعليم الجزء الأهم والأكبر في عملية تنفيذ البرنامج، والتي تضم الاستراتيجيات والطرق والأساليب التدريسية التي يتبعها المدرسون لتعليم الطلبة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، حيث تحتوي خطط المساقات الدراسية على طرق التعليم المتبعة، وأغلب الخطط تبين استخدام طريقة المحاضرة والحوار في القاعات التدريسية، وبعض المواد تستخدم المختبرات، بالإضافة إلى الواجبات وأوراق العمل.

المجال الثالث يتمثل في السؤال الفرعي الثالث:

(3-6) ما مدى ملاءمة أساليب التقويم المتبعة في البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

تم جمع البيانات التي استخدمت في الإجابة عن هذا السؤال من خلال استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة والخريجين، ومقابلتهم، وتحليل وثائق البرنامج، وكانت على النحو الآتي:

(أ) نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة على مجال تقويم الطلبة

تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين على مجال تقويم الطلبة، بالإضافة إلى حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة حسب مستواهم التعليمي، وقد تم مقارنة الاستجابات بناء على سلم التقديرات لهذه الدراسة.

الجدول (20)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجال تقويم الطلبة مرتبة تنازلياً

الرقم	فقرات مجال عملية تقويم الطلبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ
1	تتنوع أساليب التقويم وأدواته	3	0
2	تمتاز عملية تقويم الطلبة بالشمول	3	0
3	تتصف عملية تقويم الطلبة بالموضوعية	3	0
4	تتناسب عملية تقويم الطلبة مع مستواهم اللغوي	3	0
5	ترتبط عملية تقويم الطلبة بأهداف البرنامج	2.8	0.38
6	تقيس أدوات التقويم المهارات اللغوية والأدبية لدى الطلبة	2.7	0.47
7	توفر عملية تقويم الطلبة تغذية راجعة حول تقدم الطلبة اللغوي	2.7	0.48
الكلّي		2.9	0.07

يلاحظ من الجدول (20) أن استجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجال تقويم الطلبة كان متوسطا، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلّي (2,9)، والانحراف المعياريّ (0.07)، وتبين أن هناك اختلاف على استجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجال التقويم، حيث كانت استجاباتهم مرتفعة على الفقرات الأربعة الأولى، ومتوسطة على الفقرات الثلاثة الأخيرة.

أما بالنسبة لاستجابات الطلبة على فقرات مجال تقويم الطلبة، فالجدول (21) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجاباتهم.

الجدول (21)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة على فقرات مجال تقويم الطلبة

الرقم	فقرات مجال تقويم الطلبة	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		الكلّي	
		μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ
1	تتنوع أساليب التقويم وأدواته	3.2	0.84	1.8	0.63	2	0.67	2.1	0.93	2.3	0.98
2	تمتاز عملية تقويم الطلبة بالشمول	3	0.84	1.9	0.88	1.8	0.66	2	0.73	2.2	0.98
3	تتصف عملية تقويم الطلبة بالموضوعية	3	0.86	1.9	0.79	1.8	0.77	2.3	0.91	2.3	0.93
4	تتناسب عملية تقويم الطلبة مع مستواهم اللغوي	3.1	0.81	1.7	0.61	1.7	0.61	2.1	0.86	2.2	0.98
5	تقيس أدوات التقويم المهارات اللغوية والأدبية لدى الطلبة	3.2	0.81	1.7	0.59	1.7	0.72	2.2	0.80	2.3	0.94
6	توفر عملية تقويم الطلبة تغذية راجعة للطلبة حول تقدمهم اللغوي	3.2	0.70	1.6	0.61	1.7	0.72	2.2	0.78	2.2	0.90
الكلّي		3	0.51	1.8	0.42	1.8	0.52	2.1	0.61	2.3	0.64

μ: الوسط الحسابي **σ:** الانحراف المعياري

يلاحظ من الجدول (21) أن الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات مجال التقويم كانت متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلّي (2.3)، والانحراف المعياريّ (0.64)، وتبين أن هناك اختلاف في الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على مجال التقويم، وكانت الأوساط الحسابية لاستجابات طلبة السنة الأولى مرتفعة، حيث بلغ الوسط الحسابي على مجال التقويم (3)، والانحراف المعياريّ (0,51)، وكانت استجابات طلبة السنة الرابعة متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي (2.1)، والانحراف المعياريّ (0.61)، وكانت استجابات طلبة السنة الثانية والسنة الثالثة منخفضة، حيث بلغ الوسط الحسابي لطلبة السنة الثانية (1.8)، والانحراف المعياريّ (0.42)، وبلغ الوسط الحسابي لطلبة السنة الثالثة (1.8)، والانحراف المعياريّ (0.52)، ويلاحظ أن هناك اختلاف في استجابات الطلبة على فقرات مجال تقويم الطلبة.

(ب) تحليل نتائج المقابلات:

السؤال الفرعي الثالث: ما مدى ملاءمة أساليب التقويم المتبعة في البرنامج من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس وأعضاء هيئة التدريس والطلبة والخريجين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء (21) مقابلة موجهة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين من أعضاء هيئة التدريس والطلبة والخريجين. وكانت على النحو الآتي:

أولا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما مدى ملاءمة أساليب التقويم المتبعة في البرنامج من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال، "إن عملية تقويم الطلبة تعتمد على الطريقة الكلّاسيكية وهي اختبارات تغطي المهارات السمعية والكتابية والتعبيرية، وفي المواد الموحدة بين أكثر من مدرس تكون الاختبارات موحدة "، وقد اتفق (80%) من الإداريين على هذه الفكرة، وكما اتفق (30%) منهم إلى: "أن عملية التقويم القائمة على كتابة التقارير والأبحاث والتقييم الذاتي قليلة جداً في البرنامج".

ثانيا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما مدى ملاءمة أساليب التقويم المتبعة في البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

- أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال، أنه يتمّ اعداد الاختبارات الموحدة عن طريق لجنة: "يتمّ تقديم أسئلة مقترحة للمنسق من قبل كلّ مدرس، ويتمّ اختيار أسئلة متنوعة بناء على ما قدمه المدرسون من أسئلة بحيث تغطي جميع جوانب المادة" وكانت نسبة الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس (80%).
- وكما اظهرت النتائج: "أن هناك اختلاف في التقويم تحكمه طبيعة المادة في اللغة أو الأدب، فيوجد اختبارات تعبيرية وشفوية، لكن يغلب الاختبارات الكتابية في التقويم" وكانت نسبة الاتفاق بينهم (75%)، واظهرت ايضا: "أن استخدام التقويم المستمر يكون بشكلّ قليل من خلال امتحانات قصيرة أو بحوث يقوم بها الطلبة، أو امتحانات محادثة " وكانت نسبة الاتفاق بينهم (30%).

ثالثاً: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما مدى ملاءمة أساليب التقويم المتبعة في البرنامج من وجهة نظر الطلبة؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال، أن عملية تقويم الطلبة عبارة عن اختبارات كتابية: "التي تعتبر طريقة اعتيادية تركز على الحفظ والتذكر أكثر" وكانت نسبة الاتفاق بين الطلبة (75%)، وأشاروا إلى: "أن مستوى الاختبارات في أغلب الأحيان أعلى من قدرات الطلبة، وخصوصاً في مواد الأدب واللغة" وكانت نسبة الاتفاق بينهم (50%).

رابعا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن: ما مدى ملاءمة أساليب التقويم المتبعة في البرنامج من وجهة نظر الخريجين؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "أن تقويم الطلبة بشكلّ عام اعتيادي، ولا يوجد هناك مراعاة في الأسئلة لقدرات الطلبة اللغوية وخصوصاً الذين ليس لديهم معرفة مسبقة باللغة" وكانت نسبة الاتفاق بين الخريجين (100%).

(ب) نتائج تحليل الوثائق:

إن عملية تقويم الطلبة تضم الطرق والأساليب التي اتبعها أعضاء هيئة التدريس في التقويم، وفي الأغلب عبارة عن اختبارات ورقية في منتصف الفصل، واختبارات ورقية في نهاية الفصل، بالإضافة إلى الاختبارات القصيرة والمشاركات والواجبات.

السؤال السابع: ما المشكلّات التي تواجه المنفذين لبرنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

يواجه أي برنامج معوقات خلال عملية التنفيذ، سواء كانت إدارية أو مادية، مما يحد من سير العملية التنفيذية لبرنامج اللغة الفرنسية، وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء (21) مقابلة موجهة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين من أعضاء هيئة التدريس والخريجين والطلبة. وكانت على النحو الآتي:

أولا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما المشكلّات التي تواجه المنفذين لبرنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن هناك مشكلّات تعيق سير العملية التعلمية سواء كانت مادية أو إدارية أو استراتيجية، حيث اتفق (85%) من الإداريين:"من المشكلّات التي تعيق سير العملية التعليمية، وجود طلبة ليس لديهم رغبة بالتخصص، وصعوبة معرفة مستوى الطلبة

باللغة"، واتفق (80%) منهم على: "أن المدرسين يواجهون مشكلات في سير العملية التعليمية أهمها المشكلات المادية من تجهيز القاعات والمختبرات".

ثانياً: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما المشكلّات التي تواجه المنفذين لبرنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال، "أن القاعات لا تتناسب لتعلم لغة فهي غير كافية لأعداد الطلبة وغير مجهزة بشكلّ جيد"، وقد اتفق (100%) من أعضاء هيئة التدريس على هذه الفكرة، وكما اظهرت النتائج: "أن وجود طلبة في الصف لديهم معرفة مسبقة باللغة يعيق تعلم زملائهم الآخرين" وكانت نسبة الاتفاق بينهم (75%).

ثالثاً: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما المشكلّات التي تواجه المنفذين لبرنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى من وجهة نظر الطلبة ؟

- أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "أن استخدام الأسلوب الاعتيادي في التدريس يشعر الطلبة في الإحباط والجمود في تعلم اللغة"، وقد اتفق (85%) من الطلبة على هذه الفكرة, واتفق (80%) منهم: " أن جود نسبة من الطلبة في البرنامج من خريجي المدارس التي تعلم اللغة الفرنسية، فتكون مشاركتهم في المحاضرات أكبر ويركز المدرسون عليهم أكثر، مما يحبط الطلبة الآخرين"، واتفق (50%) منهم: "أن بعض المواد تحتاج إلى أن يكون عدد الطلبة قليل في الصف من أجل تعليمها بطريقة صحيحة".
- وكما أظهرت النتائج: "ومن المشكلّات: التجهيزات غير مناسبة، والاعتماد على الطريقة الاعتيادية لقلة الوسائل المناسبة، وبعض المواد مستواها أعلى من قدرات الطلبة "، وقد اتفق (85%) من الطلبة، وكما أظهرت النتائج: "ومن المعوقات الإدارية التي تواجه الطلبة في التسجيل في كلّ فصل طرح المواد للجدول الدراسي وفتح الشعب لهم". وكانت نسبة الاتفاق (50%) منهم.

رابعاً: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما المشكلّات التي تواجه المنفذين لبرنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى من وجهة نظر الخريجين؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: " أن أكثر المشكلات التي تعيق سير العملية التعلمية هي: سوء التجهيزات المادية، وعدم الفصل بين الطلبة الذين لديهم معرفة مسبقة في اللغة والطلبة الاخرين، وهناك مواد تتطلب قدرات عالية من الطلبة "، وكانت نسبة الاتفاق (90%) من الخريجين.

رابعاً: تقويم المخرجات (Product Evaluation):

يأتي استعراض نتائج المخرجات من خلال مجالين، الأول بالإجابة عن درجة تحقيق البرنامج لاحتياجات الطلبة والسوق، والثاني عن نقاط القوة والضعف في البرنامج بالإضافة إلى الاقتراحات للحد من المشكلات التي تواجه البرنامج، والإجابات تعرض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين، والطلبة، والخريجين.

السؤال الثامن: ما درجة تحقيق برنامج اللغة الفرنسية لاحتياجات الطلبة وسوق العمل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

درجة تحقيق البرنامج لاحتياجات الطلبة وسوق العمل معتمدة على مخرجاته، وتمّ جمع البيانات التي استخدمت في الإجابة عن هذا السؤال من خلال تقويم البرنامج، من قبل أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة والخريجين، ومقابلتهم، وتحليل وثائق البرنامج، وكانت على النحو الآتي:

(أ) نتائج الاستجابات على مجال تقويم البرنامج:

تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين في البرنامج، بالإضافة إلى حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة حسب مستواهم التعليمي، وقد تم مقارنة الاستجابات بناء على سلم التقديرات لهذه الدراسة.

الجدول (22)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجال تقويم البرنامج مرتبة تنازلياً

الرقم	فقرات مجال تقويم البرنامج	الوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ
1	يشارك أعضاء هيئة التدريس في تقويم البرنامج	3	0.57
2	ينمي البرنامج قدرات الطلبة اللغوية	3	0
3	توفر عملية تقويم الطلبة تغذية راجعة حول فاعلية البرنامج	2.8	0.37
4	يساعد البرنامج الطلبة في اكتساب اللغة اللازمة للمهن المستقبلية	2.7	0.48
5	تتعدد الطرائق التي تستخدم في تقويم البرنامج	2.7	0.48
6	يزود التقويم بيانات تتعلق بمواطن القوة والضعف في البرنامج	2.7	0.48
7	يحقق البرنامج درجة عالية من الرضى في الاكتساب اللغوي للطلبة	2.7	0.48
8	يركز التقويم على الكفايات اللغوية للطلبة	2.5	0.53
9	يشارك الطلبة في تقويم البرنامج	2.4	0.48
الكلّي		2.6	0.53

يلاحظ من الجدول (22) أن استجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجال تقويم البرنامج متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلّي (2.6)، والانحراف المعياريّ (0.53)، وتبين أن هناك اختلاف على استجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات المجال، حيث أنها كانت مرتفعة على الفقرة الأولى يشارك أعضاء هيئة التدريس في تقويم البرنامج، حيث بلغ الوسط الحسابي (3)، والانحراف المعياريّ (0.57)، وكانت متوسطة على الفقرة الأخيرة، يشارك أعضاء هيئة التدريس في تقويم البرنامج، حيث بلغ الوسط الحسابي (2.4)، والانحراف المعياريّ (0.48).

أما بالنسبة إلى استجابات الطلبة على فقرات مجال تقويم البرنامج، فالجدول (23) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجاباتهم.

الجدول (23)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة على فقرات مجال تقويم البرنامج

الرقم	فقرات مجال تقويم البرنامج	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		الكلّي	
		μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ
1	ينمي البرنامج قدرات الطلبة اللغوية	3	0.83	2	0.62	1.7	0.80	2.1	0.87	2.3	0.99
2	يركز التقويم على الكفايات اللغوية للطلبة	2.9	0.99	1.9	0,59	1.7	0,80	2	0.78	2.2	0.90
3	يشارك الطلبة في تقويم البرنامج	2.8	0.92	1.9	0.45	1.5	0.94	2	077	2.1	0.90
4	يساعد البرنامج الطلبة في اكتساب اللغة اللازمة للمهن المستقبلية	2.9	0.83	1.8	0.74	1.7	0.99	2	0.85	2.1	0.95
5	يحقق البرنامج درجة عالية من الرضا في الاكتساب اللغوي للطلبة	3	0.97	2	0.59	1.5	0.65	1.9	0.92	2.1	0.99
الكلّي		3	0.73	1.9	0.38	1.6	0.69	2	0.63	2.2	0.79

μ: الوسط الحسابي **σ:** الانحراف المعياري

يلاحظ من الجدول (23) أن استجابات الطلبة على فقرات مجال تقويم البرنامج كانت متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي الكلّي (2.2)، والانحراف المعياريّ (0.79)، وتبين أن هناك اختلاف في استجابات الطلبة على مجال تقويم البرنامج حسب مستواهم التعليمي، حيث كانت استجابات طلبة السنة الأولى مرتفعة، بوسط حسابي (3)، والانحراف المعياريّ (0.73)، وكانت استجابات طلبة السنة الرابعة متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي (2)، والانحراف المعياريّ (0.63)، وكانت استجابات طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة منخفضة، حيث بلغ الوسط الحسابي لطلبة السنة الثانية (1.9)، والانحراف المعياريّ (0.38)، وبلغ الوسط الحسابي لطلبة السنة الثالثة (1.6)،

والانحراف المعياريّ (0.69)، ويلاحظ أن هناك اختلاف في استجابات الطلبة على فقرات مجال تقويم البرنامج حسب مستواهم التعليمي، مثلاً كانت مرتفعة على الفقرة الأولى لطلبة السنة الأولى، ومتوسطة لطلبة السنة الثانية والرابعة، ومنخفضة لطلبة السنة الثالثة.

(ب) تحليل المقابلات:

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء (21) مقابلة موجهة للإداريين من أعضاء هيئة التدريس وأعضاء هيئة التدريس والطلبة والخريجين. وكانت على النحو الآتي:

أولا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما درجة تحقيق برنامج اللغة الفرنسية لاحتياجات الطلبة وسوق العمل من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إن البرنامج جيد ويعتبر قصة نجاح: "حيث تمّ تأهيل نسبة لا بأس بها من متحدثي اللغة الفرنسية في الأردن، ومخرجات البرنامج جيدة بشكلّ عام، وقد تخرج في السنوات الماضية طلبة متميزون دون أن يكون لديهم معرفة سابقة باللغة، وأسهم ذلك في الانفتاح على الثقافة الفرنسية " وكانت نسبة الاتفاق بين الاداريين (87%)، وكما اظهرت النتائج: "إن الإقبال على البرنامج يتراجع بشكلّ مستمر سواء بأعداد الطلبة أو نوعيتهم أو احتياجات سوق العمل المحدودة لخريجي اللغة الفرنسية" وقد اتفق (60%) منهم.

ثانيا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما درجة تحقيق برنامج اللغة الفرنسية لاحتياجات الطلبة وسوق العمل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "أن البرنامج ناجح، بشكلّ عام يمتلك الخريجون الأساسيات اللازمة باللغة الفرنسية، ولكن بحاجة إلى إعادة النظر ليتناسب مع احتياجات السوق نظراً لمحدودية الطلب على التخصص، بالرغم من ذلك هناك خريجون عملوا بمجال تخصصهم في اللغة الفرنسية بالسفارة أو الشركات أو التعليم داخل او خارج السوق المحلي" وقد كانت نسبة الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس (75%).

ثالثا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما درجة تحقيق برنامج اللغة الفرنسية لاحتياجات الطلبة وسوق العمل من وجهة نظر الطلبة؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "أن البرنامج غير كافٍ لإكساب مهارات اللغة وخصوصاً مهارة المحادثة بالمستوى المتوقع من الخريجين"، وقد اتفق (85%) من الطلبة على هذه الفكرة، في حين اتفق (40%) منهم: "أن بعض الطلبة يهتمون بتطوير أنفسهم من خلال التعلم الذاتي وقراءة الكتب ومشاهدة الافلام لزيادة حصيلتهم اللغوية وتقوية المحادثة عندهم للحصول على فرص جيدة في المستقبل في سوق العمل".

رابعا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما درجة تحقيق برنامج اللغة الفرنسية لاحتياجات الطلبة وسوق العمل من وجهة نظر الخريجين؟

- أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال، أن هناك ضعف في مهارة المحادثة عند الخريجين: "أن التركيز على قواعد اللغة أكثر من المهارات الأخرى وخصوصاً مهارة المحادثة، وسوق العمل يحتاج أكثر إلى المحاثة " وكانت نسبة الاتفاق بين الخريجين (80%)، وأشاروا إلى: "عدم اهتمام بعض الطلبة بتعلمهم للغة يسهم ذاك في تخرجهم بمستوى لغوي أقل من المتوقع، فتعلم اللغة يحتاج إلى تعلم ذاتي ومتابعة مستمرة " وكانت نسبة الاتفاق بينهم (60%).
- وكما اظهرت النتائج: "أنه بعد الانخراط في سوق العمل تكتشف بأن الذي تمّت علمه في البرنامج غير كافٍ للانخراط فيه، وخصوصاً إذا عملت في منحى التدريس ولم تدرس المواد التي تخص هذا المجال، لأن المواد التي تخص هذا المجال في البرنامج هي مواد حرة في الخطة الدراسية ويمكن للطلبة أن يتخرج دون دراستها وكذلك مجالات الاقتصاد والترجمة والسياحة " وكان نسبة الاتفاق بينهم (50%) على هذه الفكرة.

وأما السؤال التاسع: ما المقترحات التي يقدمها المشاركون في البرنامج من أعضاء هيئة تدريس وإداريين وطلبة وخريجين لتطوير البرنامج والتغلب على المشكلّات التي تعيق البرنامج؟

تمت الإشارة في هذا السؤال إلى المشكلّات التي تواجه البرنامج، ونقاط قوة البرنامج، ثم الاقتراحات التي أدلى بها القائمون على البرنامج والمشاركون فيه ومن كان له تجربة في البرنامج، من أجل التغلب على المشكلات التي تعيق البرنامج وتحسينه وتطويره، وتمّ عرض النتائج من خلال المقابلات.

(أ) تحليل المقابلات:

السؤال الفرعي الأول: ما المشكلّات التي تعيق البرنامج من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس وأعضاء هيئة التدريس والطلبة والخريجين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء (21) مقابلات موجهه للإداريين من أعضاء هيئة التدريس وأعضاء هيئة التدريس والطلبة والخريجين. على النحو الآتي:

أولا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما المشكلّات التي تعيق البرنامج من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "من معوقات البرنامج البيئة المادية والبنية التحتية للجامعة، فلا يوجد مبنى مستقل لكلّية اللغات، وقسم اللغة الفرنسية موجود في مبنى كلّية الآداب" وكانت نسبة الاتفاق بين الإداريين (90%)، وأشاروا إلى: "أن هناك مشكلّات في سياسة القبول في البرنامج، وخصوصا بعد دخول الاستثناءات من مكرمة ملكية وموازي، تستقطب طلبة أقل من المستوى المتوقع" وكانت نسبة الاتفاق بينهم (60%)، وأشاروا إلى: "تراجع دور الجهات الداعمة للبرنامج الداخلية والخارجية مما قلل من المنح والبعث" وكانت نسبة الاتفاق بينهم (60%).

ثانيا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: المشكلّات التي تعيق البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "يواجه المدرسين مشكلّات في نوعية الطلبة وخصوصاً الذين يدرسون التخصص بدون رغبة، ومشكلّة في التجهيزات للقاعات والمختبرات التدريسية" وكانت نسبة الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس (75%).

ثالثا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: المشكلّات التي تعيق البرنامج من وجهة نظر الطلبة؟

- أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال، حيث أشار الطلبة إلى: "المشكلّات التي يواجهونها مع بعص المدرسين: في أغلب العملية التعليمية يستخدمون الأسلوب الاعتيادي (التلقيني)، وخصوصا المواد التي تحتاج إلى أساليب تدريس متنوعة، وعدم التركيز على المحادثة، وميلهم إلى الطلبة الذين لديهم معرفة مسبقة باللغة الفرنسية خلال العملية التعليمية" وكانت نسبة الاتفاق بين الطلبة (85%).
- وكما اظهرت النتائج: "وجود بعض المشكلّات الإدارية منها: طرح المواد للفصول الدراسية محدود، وتأخر الطلبة سنة دراسية إذا سجلوا في البرنامج الفصل الثاني حتى تطرح مواد السنة الأولى لهم، وقلة النشاطات في البرنامج والمنح الخارجية والداخلية مما يقلل من تحفيز الطلبة على التعلم" وكانت نسبة الاتفاق بينهم (75%). وكما أظهرت النتائج: "أنّ المشكلّة في بعض المواد بانها أعلى من قدرات الطلبة التعلميّة" وكانت نسبة الاتفاق بينهم (60%).

رابعا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: المشكلّات التي تعيق البرنامج من وجهة نظر الخريجين؟

- أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: " أنّ المشكلّات الإدارية: عدم الفصل بين الطلبة الذين لديهم معرفة مسبقة في اللغة الفرنسية والطلبة الذين ليس لديهم معرفة سابقة باللغة، وعدم وجود مساند مقيم للغة في البرنامج بشكلّ دائم، فلا يوجد تعاون مع السفارة الفرنسية للتبادل بحيث يدرس الطلبة الفرنسيين اللغة الفرنسية، ويدرس طلبة البرنامج الفرنسيين اللغة العربية" وكانت نسبة الاتفاق بين الخريجين (80%).
- وكما أظهرت النتائج: "أن بعض المواد في البرنامج لا تعطى حقها، فتحتاج إلى وقت أكثر وإلى جهد أكبر من المدرسين والطلبة، والطريقة الاعتيادية هي الغالبة في العملية التعليمية والتقويمية للطلبة مما يحد من التعاون والتشارك بين الطلبة والمدرسين في البرنامج"، وكانت نسبة الاتفاق بينهم (60%).
- وكذلك أشرت النتائج إلى: "مشكلّة محدودية الطلب على التخصص في سوق العمل، وضعف بعض الخريجين في مهارات اللغة وخصوصاً المحادثة، والمنح الخارجية تكون للطلبة المتفوقين وتكون محدودة (منحتين للدفعة الواحدة) " وكانت نسبة الاتفاق بينهم (50%).

السؤال الفرعي الثاني: ما نقاط قوة البرنامج من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس وأعضاء هيئة التدريس والطلبة والخريجين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء (21) مقابلة موجهة للإداريين من أعضاء هيئة التدريس وأعضاء هيئة التدريس والطلبة والخريجين. وكانت على النحو الآتي:

أولا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما نقاط قوة البرنامج من وجهة نظر الإداريين من أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "أن مؤهلات المدرسين الجيدة، ومشاركتهم في المؤتمرات والبحث العلمي يرفع من قوة البرنامج" وكانت نسبة الاتفاق بين الإداريين (60%)، وأشاروا إلى: "عمل القسم عدد لا بأس به من النشاطات التي تحفز الطلبة على التخصص" وكانت نسبة الاتفاق بينهم (50%).

ثانيا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما نقاط قوة البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: "أن وجود البرنامج في الجامعة الأردنية يزيد من قوته، إضافة إلى أن المدرسين في البرنامج تخرجوا من بلدان ناطقة باللغة الفرنسية" وكانت نسبة الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس (80%)، وأشاروا إلى: "تنوع الجوانب التي تغطيها الخطة الدراسية لغوية وأدبية، ومجالات التدريس والاقتصاد والترجمة" وكانت نسبة الاتفاق بينهم (50%).

ثالثا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما نقاط قوة البرنامج من وجهة نظر الطلبة؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: " أن أسلوب المدرسين جيد في التعامل مع الطلبة يرفع من معنوياتهم ويشجعهم على الاستمرار في البرنامج "وكانت نسبة الاتفاق بين الطلبة (60%)، وكما أظهرت النتائج: " أن المواد التأسيسية جيدة في البرنامج وتحتاج لجهد أكبر من الطالب والمدرس" وكانت نسبة الاتفاق بينهم (60%).

رابعا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن: ما نقاط قوة البرنامج من وجهة نظر الخريجين؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال: " أن هناك تنوع في مواضيع المواد الدراسية بالرغم من بعضها محتواها قديم ولغته قديمة " وكانت نسبة الاتفاق بين الخريجين (60%)، وأظهرت النتائج إلى: " أن الفصل الصيفي الذي يدرس فيه الفرنسيون يكسب الطلبة خبرة لغوية جيدة " وكانت نسبة الاتفاق بينهم (50%).

السؤال الفرعي الثالث: ما المقترحات التي يقدمها المشاركون في البرنامج من أعضاء هيئة تدريس والإداريين والطلبة والخريجين للتغلب على المشكلّات التي تعيق البرنامج؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء (21) مقابلة موجهة للإداريين من أعضاء هيئة التدريس وأعضاء هيئة التدريس والطلبة والخريجين. وكانت على النحو الآتي:

أولا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما المقترحات التي يقدمها الإداريين من أعضاء هيئة التدريس للتغلب على المشكلّات التي تعيق البرنامج؟

- أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن أن الإداريين اقترحوا: "أن تعطي الجامعة صلاحية للقائمين على برنامج اللغة الفرنسية: بأن يكون القبول حسب رغبة الطلبة ومن قبل الكلّية، وعمل سنة أو فصل قبل الدخول بالبرنامج لتحضير وتأسيس الطلبة باللغة، وعمل اختبارات لتحديد مستوى الطلبة في اللغة في كلّ سنة دراسة ومن لم يتجاوز المستوى المطلوب يفصل أو ينتقل لتخصص آخر،

وكذلك فصل شعب الطلبة الذين لديهم معرفة مسبقة باللغة عن الطلبة الآخرين، وأن تسمح إدارة الجامعة في بعض الاستثناءات مثل عمل خطة دراسية خاصة للبرنامج بحيث جعل مواد متطلبات الجامعة باللغة الفرنسية" كانت نسبة الاتفاق بين الإداريين (90%).

- واقترحوا: "إن تحسين بيئة البرنامج من مباني وقاعات ومختبرات، وحل محدودية الإقبال على التخصص وتوسيع فرص العمل في السوق بفتح التخصص المشترك (فرنسي-إنجليزي)"، وكانت نسبة الاتفاق بينهم (75%).

ثانيا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما المقترحات التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس للتغلب على المشكلات التي تعيق البرنامج ؟

- أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن أعضاء هيئة التدريس اقترحوا: "إعادة النظر في العلاقات مع السفارة الفرنسية والجهات المختصة باللغة الفرنسية؛ لدعم البرنامج وزيادة النشاطات الداخلية والخارجية للبرنامج، وزيادة الابتعاثات والمنح الداخلية والخارجية في البرنامج"، وكانت نسبة الاتفاق بينهم (70%)، واقترحوا: "أن يقوم أعضاء هيئة التدريس في زيادة الدافعية والتحفيز والتشجيع للطلبة على تعلم اللغة"، وكانت نسبة الاتفاق بينهم (50%).
- واقترحوا: "عمل دراسات للميدان وسوق العمل، ومتابعة الخريجين من البرنامج؛ للتطوير في البرنامج والخطة الدراسية ليوائم سوق العمل، ودعم الحقول التي يحتاجها الخريجون أكثر في المستقبل", وكانت نسبة الاتفاق بينهم (60%).

ثالثا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما المقترحات التي يقدمها الطلبة للتغلب على المشكلات التي تعيق البرنامج؟

- أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن الطلبة اقترحوا: "استخدام طرق واساليب حديثة في التدريس، بحيث يتمّ تغير العملية التعليمية التعلمية لتتناسب مع طبيعة المواد الدراسية، وإكساب الطلبة المهارات اللغوية وخصوصا التعبيرية واللفظية"، وكانت نسبة الاتفاق بينهم (%90).
- واقترحوا: "طرح المواد بكلّ فصل حسب حاجات الطلبة حتى لا يتأخر الطلبة في مسارهم التعليمي، ومراعاة ظروفهم المادية والجسدية بحيث تطرح المواد بأوقات وأيام مختلفة ليكون عند الطلبة مجال في الاختيار"، وكانت نسبة الاتفاق بينهم (60%).
- وبالإضافة إلى تكرار المقترحات: "وجود فترة تحضيرية في اللغة قبل الدخول في البرنامج، وفتح التخصص المشترك (فرنسي - إنجليزي)" وكانت نسبة الاتفاق بينهم (75%).

أولا: تحليل نتائج المقابلات المتعلقة بالإجابة عن السؤال: ما المقترحات التي يقدمها الخريجين للتغلب على المشكلّات التي تعيق البرنامج؟

- أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن الخريجين اقترحوا: "أن تدرس المواد التأسيسية لطلبة السنة الأولى من قبل مدرسين عرب؛ ليساهم في تأسيس الطلبة بشكلّ جيد باللغة، ولزيادة تحفيز الطلبة على التحدث باللغة الفرنسية أن يقوم المدرسين بالمحادثة باللغة خلال العملية التعليمية"، وكانت نسبة الاتفاق بينهم (80%).
- واقترحوا: "التخفيف من مواد الادب والحضارة في الخطة الدراسية وزيادة المواد التي تركز على المحادثة "، وكانت نسبة الاتفاق بينهم (75%)، واقترحوا: "الاتفاق مع السفارة الفرنسية والجهات الداعمة بحيث يتمّ التعاون في التدريس بين طلبة برنامج اللغة الفرنسية والطلبة الفرنسيين الذين يدرسون اللغة العربية في الجامعة، مما يزيد من الحصيلة اللغوية للطلبة من كلّا الطرفين، ووضع معايير جديدة للمنح الخارجية في البرنامج لإعطاء فرصة للطلبة ذي التحصيل المتوسط فما دون"، وكانت نسبة الاتفاق بينهم (60%).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج اللغة الفرنسية في المرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية، لتقديم البدائل للقائمين على البرنامج، والتحقق من جودته وفق نموذج ستفلبيم، وقد استخدمت أدوات متنوعة في هذه الدراسة وهي: الاستبانات، تحليل الوثائق، والمقابلات الفردية، حيث أظهر تحليل البيانات جملة من النتائج ستناقش حسب تسلسل مكونات نموذج ستفلبيم، وكانت على النحو الآتي:

أولاً: السياق Context:

نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما درجة وضوح فلسفة البرنامج وأهدافه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

أظهرت استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة على فقرات مجال أهداف البرنامج وفلسفته كانت بدرجة متوسطة، وأيد ذلك ما تم التوصل إليه من خلال المقابلات وتحليل الوثائق، حيث تبين انه يوجد للبرنامج أهداف مكتوبة بطريقة منظمة، وتبين أيضاً أنه لا يوجد فلسفة واضحة المعالم للبرنامج وإنما هناك رؤية ورسالة، وقد تم تأسيس البرنامج من خلال التعاون مع السفارة الفرنسية، وتبين ان الاهداف تركز على تخريج طلبة يتقنون اللغة الفرنسية لتلبية حاجات السوق والانفتاح على الثقافات الناطقة باللغة الفرنسية، والطلبة المطلعين على اهداف البرنامج يؤيدون وضوح الاهداف لكنها لا تلبي احتياجات الطلبة والمجتمع، فقد استحدث البرنامج لعدة اسباب وتم تصميمه من خلال المدرسين وبالتعاون مع السفارة والمركز الثقافي الفرنسي ودراسة خطط الدول المجاورة وليس من خلال دراسة احتياجات سوق العمل، فأعضاء هيئة التدريس والإداريين يروا أن الأهداف المكتوبة تلبي احتياجات الطلبة والسوق، وتبين في الواقع أن مسار البرنامج غير كافٍ لتحقيق الأهداف المحددة لأن الطالب الجامعي يتعلم أمورا عامة في البرنامج ولا يتعمق في اللغة، وقد يعود هذا الاختلاف في وجهات النظر إلى تحيز أعضاء هيئة التدريس والاداريين الى البرنامج لكن التماس الطلبة والخريجين للواقع لهم وجهة نظر مختلفة عنهم.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي اشارت الى أن البرامج تم تأسيسها دون تحليل احتياجات سوق العمل والطلبة الذين يلتحقون في البرنامج، والتي أجراها كلاً من: دراسة Abdillah (2015)، ودراسة yurdakul. Et. al, (2014) ودراسة Usmani. Et.al (2012) ودراسة Mishra.et. al (2009) ودراسة المومني (2006).

ثانيا: المدخلات Input:

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: ما رأي أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة حول سياسة القبول المتبعة في برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية؟

أظهرت نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة على فقرات مجال سياسة القبول بدرجة موافقة متوسطة، وتبين أن سياسة القبول المتبعة في البرنامج هي القبول الموحد من التعليم العالي التي تعتبر معاييرها غير واضحة بقبول الطلبة وتوزيعهم على التخصصات، وتبين ان سياسة القبول تسببت في بعض المشكلات من ضمنها نوعية الطلبة الذين يتم قبولهم والتي تتعلق بالقدرة والرغبة في التخصص، إلى جانب الاستثناءات من منح وموازي التي يلتحق الطلبة من خلالها في التخصص، بالإضافة إلى أنه لا يتم فصل الطلبة الذين لديهم معرفة مسبقة في اللغة عن الطلبة المبتدئين بدراستها، هذا يعيق سير البرنامج ويؤدي الى ضعف في بعض المخرجات.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي اشارت إلى ضعف في مدخلات نظام البرنامج من ناحية نوعية الطلبة المقبولين، وضعف توافر معايير واضحة في سياسة القبول في البرامج، والتي أجراها كلاً من: دراسة السبع وغالب وعبده (2010)، ودراسة العواملة (2008)، ودراسة Abdillah (2015)، ودراسة كيوان (2011)، ودراسة السبع وآخرون (2010).

نتائج السؤال الثالث والذي ينص على: ما مدى ملاءمة البيئة التعليمية لبرنامج اللغة الفرنسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

أظهرت النتائج أن استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة على مجال البيئة التعليمية بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج أن هناك اختلاف باستجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين على فقرات المجال بحيث تبين أنها كانت متدنية على بعض الفقرات، وأظهرت النتائج أن هناك اختلافا أيضا على استجابات الطلبة على مجال البيئة التعليمية، بحيث تبين أنها متدنية حسب المستوى التعليمي للطلبة على الفقرات، هذا يوضح عدم رضى أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة على البيئة التعليمية للبرنامج، وايد ذلك ما نتائج المقابلات التي تبين ان القاعات والمختبرات والتجهيزات غير كافية لتعلم اللغة والوسائل التكنولوجية غير مجهزة ومفعلة في العملية التعليمية والتي اصبحت ضرورية، فالبرنامج يتبع لكلية اللغات في مبنى تابع لكلية الآداب وهي محدودة في القاعات

الدراسية والمختبرات، ويستخدم في البرنامج اللغة الفرنسية قاعتين فقط وغير مجهزتين بشكل ملائم, وتضح هذه النتائج واقع البيئة التعليمية التي ينفذ بها البرنامج والتي تعتبر اكبر عائق.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى أهمية الجوانب التنظيمية في البرنامج، وأن تتلاءم له، والتي أجراها كلاً من: دراسة Abdillah (2015)، ودراسة أبو ريا (2007).

نتائج السؤال الرابع والذي ينص على: ما فاعلية المواد التي تحتويها خطة برنامج اللغة الفرنسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

أظهرت نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة على مجال الخطة الدراسية والمواد الدراسية كانت بدرجة متوسطة، وتبين أن هناك اختلاف في استجابات الطلبة على مجال المواد الدراسية حسب مستواهم التعليمي، وتبين أن الخطة الدراسية تحتوي على متطلبات ثقافية ومتطلبات للتخصص وهي الجزء الأكبر في الخطة، وهي تشبه الخطط في البرامج الجامعية الأخرى في الجامعة، ووقد بينت المقابلات ان الخطة تبنى بناء على اسس ومعايير من التعليم العالي، وتبدأ في المواد التأسيسية من اجل تأسيس الطلبة المبتدئين بتعلم اللغة، وتحتوى الخطة على مواضيع متنوعة، واظهرت نتائج الطلبة الى وجود بعض المشكلات في الخطة والمواد الدراسية وهي: ان محتوى بعض المواد قديم، وأن هناك نقص في مواد المحادثة في البرنامج، ومواد المجالات متنوعة (تعليم وسياحة...) هي مواد اختيارية في البرنامج ويمكن أن يتخرج الطلبة دون دراستها، مما يضعف مخرجات التعليم من ناحية مهارة المحادثة، بالإضافة الى عدم اختيار الطلبة للمجال الذي يرغب في البرنامج.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى أنه يجب الاهتمام في نوعية المواد في البرنامج، والتي أجراها كلاً من: دراسة العواملة (2008)، ودراسة Mishra. Et. al (2009)، ودراسة Robert. Et. al(2009).

نتائج السؤال الخامس والذي ينصّ على: ما المؤهلات العلمية التي يمتلكها منفذو برنامج اللغة الفرنسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

أظهرت نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين على مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس بدرجة مرتفعة لتحيزهم حول مؤهلاتهم، بينما أظهرت نتائج استجابات الطلبة على مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة بجميع مستوياتهم التعليمية، وتبين أن البرنامج يضم أعضاء هيئة تدريس بمؤهلات متنوعة والعدد الأكبر منهم برتبة أستاذ مشارك، أغلب المدرسين تم ابتعاثهم لدراسة تخصصات يحتاجها البرنامج وهم معينون بالخدمة الدائمة بالجامعة الأردنية، ويتم اختيار المدرسين بناء على حاجات القسم للتخصص وشروط ومعايير تعتمدها الجامعة والبرنامج، وأهمها أن يكون قد تخرج في جامعات من البلدان الفرانكفونية.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى أن القائمين على البرنامج يمتلكون الكفايات المطلوبة للتدريس في البرنامج، والتي اجراها كلاً من، دراسة القبيلات (2014)، ودراسة صالح، وصبيح (2007)، ودراسة مرار (2016).

ثالثا: العمليات Process:

نتائج السؤال السادس والذي ينص على: كيف يتم تنفيذ برنامج اللغة الفرنسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة ؟ وتم الاجابة عليه من خلال ثلاث أسئلة فرعية:

أ- ما الخدمات الإدارية التي يقدمها برنامج اللغة الفرنسية للطلبة في المرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

أظهرت نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة على الخدمات الإدارية التي يقدمها البرنامج بدرجة متوسطة، وهناك تعاونا مع المركز الثقافي الفرنسي والسفارة الفرنسية من خلال تقديم منح خارجية للطلبة، وتدريس الدورة المكثفة بالصيفي من قبل مدرسين فرنسيين، وفي بعض الأحيان تزويد البرنامج بمحاضر متفرغ فرنسي لتدريس بعض المواد، وإقامة بعض النشاطات في البرنامج وخصوصاً أيام الفرانكفونية، واشارت نتائج أن هناك أمور إدارية أخرى يقوم بها القائمين على البرنامج وهي: الإعداد للفصول الدراسية ويتطلب ذلك حجز القاعات والمختبرات ومتابعة عملية التعليم وتقييم تعلم الطلبة، وخصوصا المواد التي يدرسها عدد من المدرسين وذلك من خلال توحيد المواد والاختبارات، وتوفير لجنة ارشادية أكاديمية، وبالرغم مما تقوم به الإدارة الا أن هناك بعض المشكلات التي تواجه الطلبة من الناحية الادارية، وهي: ان المواد التي تطرح في الفصل غير كافية ليختار الطلبة ويضع البرنامج الفصلي الذي يحب، ولا يؤخذ بعين الاعتبار ظروف الطلبة المادية والاجتماعية للطلبة في طرح المواد مما يجبرهم على الدوام اليومي، وأن نظام الجامعة في التسجيل يؤخر الطلبة في التسجيل وتغلق الشعب مما يواجه الطلبة صعوبة في فتح الشعب.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى وجود بعض المشكلات في النظام الإداري، وأن الدور الإداري والسياسات لا تتفق مع الممارسات العملية في تنفيذ البرنامج، وضرورة الاهتمام بالنظام الإداري في البرنامج لضمان نجاح العملية التعليمية وتحسين المخرجات، وقد أجراها كلاً من: دراسة Robert. Et. al (2009)، ودراسة كيوان (2011)، ودراسة.Mishra. Et. Al (2009) .

ب-ما جودة الأداء التدريسي للمنفذين في البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

أظهرت استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة على مجال تنفيذ البرنامج بدرجة متوسطة، وتبين أن هناك اختلاف في درجة استجابات الطلبة حسب المستوى التعليمي حيث كانت تقديرات طلبة السنة الأولى مرتفعة، ومتوسطة لطلبة السنة الرابعة، ومنخفضة لطلبة السنة الثانية والثالثة، ويبدو من هذه النتائج أن مستوى الخبرة يؤثر على الحكم على جودة الاداء التدريسي. وأظهرت نتائج المقابلات أن أعضاء هيئة التدريس يؤكدون أن الطريقة الكلاسيكية الاعتيادية هي الغالبة في العملية التعليمية التعلمية في إكساب الطلبة المهارات الأساسية للغة، وعلى الرغم من أن المدرسين يميلون إلى التنويع في الأساليب التعليمية لكن يواجهون صعوبة بسبب قلة التجهيزات المادية، ويشير الطلبة أن طبيعة المادة التعليمة والمدرسين يؤثران في سير العملية التعليمية، بحيث يميل المدرسون القدامى إلى الطريقة الاعتيادية في التدريس وحديثي التخرج يميلون إلى استخدام طرق حديثة، ويوجد في البرنامج مواد تحتاج إلى أساليب خاصة في التعليم، لكن لا يراعى في العملية التعليمية، فالتعاون والتشارك في البرنامج يظهر بين المدرسين أنفسهم الذين يدّرسون مواد مشتركة، وبين الطلبة انفسهم يظهر على شكل مجموعات وعمل ملخصات تساعدهم على اكتساب اللغة ويسهل تعلمهم، لكن بين المدرسين والطلبة يحكمه المدرس، هذه النتائج توضح ان طبيعة العملية التعليمية لم تتغير بالرغم من التطورات الحديثة في الوسائل والطرق للارتقاء بالتعليم.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي أشارت الى وجود ضعف في تنفيذ البرامج التعليمية في المؤسسات التربوية بشكل عام، والتي أجراها كلاً من: دراسة (2015) Abdillah، ودراسة (2014)yurdakul. Et. al ودراسة (2009)Robert. Et. al.

ج- ما مدى ملاءمة أساليب التقويم المتبعة في البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

أظهرت نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة على مجال عملية تقويم الطلبة كانت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أن هناك اختلاف في استجابات الطلبة على مجال تقويم تعلّمهم تبعا للمستوى التعليمي، حيث كانت استجابة طلبة السنة الأولى مرتفعة، وطلبة السنة الرابعة متوسطة، وطلبة السنة الثانية والثالثة منخفضة، ويبدو من هذه النتائج أن مستوى الخبرة يؤثر في الحكم على عملية تقويم الطلبة. وتبين النتائج أن الاختبارات الكتابية هي الغالبة في طريقة تقويم تعلّم الطلبة، بالإضافة إلى المشاركات والواجبات الروتينية، وأن هذه الطريقة لا تغطي المهارات الأساسية للغة وخصوصاً المحادثة، وقد أشارت النتائج أن التقويم الذاتي يستخدم بدرجة قليل، وكذلك الاختبارات الشفوية لقياس مهارة المحادثة في المواد التي تركز على المحادثة، بالرغم من اهمية التغير في التقويم،

وتبين أن الاختبارات للمواد التي يدرسها أكثر من مدرس وخصوصاً المواد التأسيسية هي اختبارات موحدة ومشتركة، ويواجه الطلبة مشكلات عديدة أهمها أن الاختبارات تكون أعلى من قدرات الطلبة اللغوية الكثير من الاحيان.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي اشارت الى العناية بالطريقة المختارة في التقويم، بهدف تحسين أداء الطلبة وتحديد مدى استفادتهم من البرنامج، والتي أجراها كلاً من: دراسة Usmani. Et. al (2012)ودراسة كيوان (2011)، ودراسة مرار (2016).

نتائج السؤال السابع والذي ينص على: ما المشكلات التي تواجه المنفذين لبرنامج اللغة الفرنسية للمرحلة الجامعية الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

أظهرت نتائج المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة مجموعة من المشكلات التي يواجهها منفذو برنامج اللغة الفرنسية في المرحلة الجامعية الأولى وهي:

1. مشكلات في البيئة التعليمية، من مثل عدم توفر تجهيزات في القاعات التدريسية أو مختبرات لغة ووسائل تعليمية وسماعات وكمبيوترات وأجهزة عرض للمواد التعليمية، مما يعيق سير العملية التعليمية.
2. مشكلات تخص الطلبة: من مثل عدم الفصل بين الطلبة الذين لديهم معرفة مسبقة باللغة والطلبة المبتدئين مما يعيق سير العملية التعليمية، بالإضافة إلى وجود طلبة ليس لديهم الرغبة أو القدرة على التخصص.
3. استخدام الطريقة الاعتيادية في التعليم، وعدم التفاعل يسبب الملل للطلبة.
4. يواجه الطلبة مشكلات في طرح المواد في الفصول الدراسية لا يلبي احتياجات الطلبة الملتحقين بالبرنامج، فمثلاً: عندما يلتحق طلبة متأخرين في البرنامج (الفصل الثاني) ينتظرون سنة كاملة حتى يطرح مواد السنة الأولى لهم، وأيضا الطلبة الذين يتأخرون بدراسة مساق وخصوصاً اذا كان متطلب سابق لمساقات أخرى يؤخرهم في تخرجهم.
5. عدم التركيز على مهارة المحادثة في تعليم الطلبة، واهتمام الطلبة في العلامة أكثر من تعلم اللغة.

واتفقت النتائج التي أشارت إلى وجود ضعف في عمليات البرامج، والحاجة إلى إجراء تعديلات في العمليات لزيادة فاعلية البرنامج، والتي أجراها كلاً من: دراسة Abdillah (2015)، ودراسة الجروان (2007)، وأشار Regmi (2008)، ودراسة كيوان (2011)، ودراسة Mishra. Et. Al. (2009) .

رابعا: تقويم المخرجات Product:

نتائج السؤال الثامن والذي ينص على: ما درجة تحقيق برنامج اللغة الفرنسية لاحتياجات الطلبة وسوق العمل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة؟

أظهرت نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة في مجال تقويم البرنامج بدرجة متوسطة، وتبين أن هناك اختلاف في استجابات الطلبة تبعاً للمستوى التعليمي، حيث كانت مرتفعة لطلبة السنة الأولى، ومتوسطة لطلبة السنة الرابع، ومنخفضة لطلبة السنة الثانية والثالثة، ويبدو من هذه النتائج أن مستوى الخبرة يؤثر في طبيعة الحكم على تقويم البرنامج. وتبين النتائج أن البرنامج يعد قصة نجاح رغم التحديات التي يواجهها، من مثل تراجع الاقبال على الالتحاق بالبرنامج، ومحدودية مجالاته في سوق العمل، وضعف المحادثة عند بعض الخريجين لقلة الممارسة والاهتمام مما يكونوا منتقدين في المجتمع.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي اشارت الى عدم رضى اصحاب العمل من الخريجين من البرامج التعليمية رغم من امتلاكهم الحد الادنى من الكفايات، والتي أجراها Abdillah (2015).

نتائج السؤال التاسع والذي ينص على: ما المقترحات التي يقدمها المشاركون في البرنامج من أعضاء هيئة تدريس وإداريين وطلبة لتطوير البرنامج والتغلب على المشكلات التي تعيق البرنامج؟

أظهرت النتائج وجود مشكلات في كل مكون من مكونات نموذج ستفلبيم، وكانت على النحو الآتي:

- المشكلات في السياق وتتمثل في: عدم وجود فلسفة مكتوبة وواضحة للبرنامج، والأهداف المكتوبة لا تلبي احتياجات الطلبة وسوق العمل ولا يتم تحقيقها.
- المشكلات في المدخلات وتتمثل في: سياسة القبول الموحد المتبعة من قبل التعليم العالي، ينتج عنها ضعف في قدرات الطلبة الملتحقين بالبرنامج، وطلبة ليس لديهم القدرة أو الرغبة في التخصص، بالإضافة إلى ان البيئة التعليمية غير مجهزة لتعليم اللغة الفرنسية من قاعات ومختبرات وكلية، وقلة المواد التي تركز على مهارة المحادثة في الخطة الدراسية.
- المشكلات في العمليات تتمثل في: قلة اهتمام إدارة الجامعية بالبرنامج، وتراجع دعم السفارة الفرنسية للبرنامج وقلة المنح والنشاطات التعليمية للطلبة، وعدم وجود مساند لغة في البرنامج، وعدم التعاون مع الطلبة الفرنسيين في الجامعة الذين يدرسون اللغة العربية مع طلبة برنامج اللغة الفرنسية، وعدم الفصل بين الطلبة الذين لديهم معرفة مسبقة باللغة والطلبة المبتدئين، إضافة إلى وجود مشكلات إجراءات طرح المواد الدراسية للفصول الدراسية وفتح الشعب للطلبة، وعدم استخدام الاساليب الحديثة في تعليم وتقويم الطلبة واستخدام الوسائل التكنولوجية.
- المشكلات في المخرجات ويتمثل في: وجود ضعف في مهارة المحادثة عند بعض الخريجين، ومحدودية الطلب على التخصص في سوق العمل.

وعلى الرغم من ذلك، فقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود نقاط قوة في البرنامج، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

- وجود مدرسين أكفاء وذو مؤهلات ولغة جيدة في البرنامج.
- المنح والنشاطات التي تقدم للطلبة الملتحقين في البرنامج بالرغم من أنها قليلة الا انها محفزة
- الدورة الصيفية التي ينظمها القائمون على البرنامج، لطلبة السنة الأولى مع الفرنسيين تسهم في تحسين تعلمهم للغة.
- التنوع في المواد الدراسية التي تتضمنها الخطة في البرنامج تغطي مجالات باللغة بشكل تكاملي، ولكن هناك جزء من محتوى المواد ما يزال قديماً.

كما وأظهرت نتائج الدراسة عددا من المقترحات التي يقدمها المشاركون في البرنامج من أعضاء هيئة تدريس وإداريين وطلبة لتطوير البرنامج والتغلب على المشكلّات التي تعيق البرنامج, وكانت على النحو الآتي:

- تحديث أهداف وفلسفة البرنامج ليكون ضمن احتياجات الطلبة وسوق العمل.
- تجهيز بيئة تعليمية مناسبة لتعلم اللغة الفرنسية من قاعات ومختبرات لتعلم اللغة، وتفعيل دور الزاوية الفرنسية لتبادل الخبرات مع الجامعات الفرنسية.
- اتباع طرق اخرى في القبول في البرنامج بحيث يكون عن طريق الكلية وحسب رغبة الطلبة، وإعطاء الصلاحية للقائمين على البرنامج، لفصل الطلبة الذين لديهم معرفة مسبقة باللغة عن الطلبة المبتدئين، وعمل اختبارات لمستوى اللغة عند الطلبة ومن لم يتجاوز الاختبار يترك التخصص أو يفصل.
- زيادة عدد المواد التي تركز على مهارات اللغة وخصوصاً المحادثة في الخطة الدراسية، وتطوير بعض المواد بحيث تكون لغتها محكية.
- زيادة النشاطات الخارجية والداخلية في الجامعة وخارجها لزيادة فرص التعلم للطلبة وممارسة اللغة.
- زيادة عدد المنح الداخلية والخارجية في لتحفيز الطلبة الراغبين في التخصص.
- استخدام الطرق الحديثة في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية وتفعيل التطبيقات التكنولوجية، وتطوير أساليب تقويم تعلم الطلبة.
- الدمج بين اللغة الفرنسية والعربية في تدريس المواد التأسيسية لأن معظم الطلبة ليست لديهم معرفة مسبقة باللغة وذلك لتسهيل تعلمهم.
- البدء بحل مشكلة محدودية الطلب على التخصص في سوق العمل، من خلال طرح برنامج (فرنسي- انجليزي) بهدف توسيع مجالات العمل للخريجين في السوق.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن وضع التوصيات الآتية للاسترشاد بها في تحسين البرنامج ومخرجاته:

1. إعادة النظر في سياسة القبول الموحد المتبعة من قبل التعليم العالي بحيث تكون الصلاحية للكليات والبرامج الجامعية وخصوصاً للقبول في برامج اللغات.
2. العمل على تحسين البنية التحتية والبيئة التعليمية في تعليم اللغة الفرنسية، من حيث نوعية القاعات والمختبرات والتجهيزات التكنولوجية وتفعيلها وخصوصا في التبادل التعليمي مع الجامعات الخارجية.
3. وضع اهداف لبرنامج اللغة الفرنسية بحيث تكون مناسبة لاحتياجات الطلبة وسوق العمل، وتطوير وتحديث الخطة الدراسية للبرنامج، والتركيز على طرح مواد التي تحتوي على مجالات متنوعة مثل السياحة والتعليم والاقتصاد لتكون إجبارية، وطرح مواد أكثر تعزز مهارات اللغة وخصوصاً المحادثة، وتطوير المواد المكتوبة باللغة الفرنسية القديمة لتحتوي على اللغة المحكية.
4. أن يتضمن البرنامج فصل أو سنه تحضيرية في اللغة قبل التحاق الطلبة الفعلي في البرنامج، من أجل التأسيس خصوصا للطلبة الذين ليس لديهم معرفة مسبقة باللغة الفرنسية.
5. تقوية العلاقة مع الجهات المعنية في تعليم اللغة الفرنسية من قبل السفارة الفرنسية والوكالة الفرانكفونية، لزيادة النشاطات التعليمية في البرنامج، وزيادة المنح التعليمية للطلبة والمدرسين.
6. الارتقاء في طرق التعليم والتقويم في البرنامج، باستخدام الطرق الحديثة في تعليم وتعلم اللغة وتفعيل دور التكنولوجيا لمواكبة التغيرات في العصر، وحل المشكلات التي تواجه المنفذين في البرنامج.
7. استحداث برنامج (فرنسي- انجليزي)، لزيادة الطلب على التخصص من قبل الطلبة وزيادة مجالات الطلب في سوق العمل.
8. العمل على إدخال اللغة الفرنسية إلى جانب اللغة الانجليزية في المدارس بحيث تكون اختيارية للطلبة، وتكون اللغة الأجنبية الثانية في الأردن.
9. إجراء دراسات تقويمية أخرى باستخدام نموذج ستفلبيم المطور على برامج تعليمية مشابهة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو ريا، محمد يوسف. (2007). تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المتعاونين وطلبة التربية العملية. **مجلة دراسات، العلوم التربوية،** 34(1)، 1-12.

الجامعة الأردنية (2016).

http://languages.ju.edu.jo/ar/arabic/Departments/Home.aspx.

جروان، أحمد علي محمد. (2007). **تقييم برنامج التربية العملية للطالب /المعلم بتخصص التربية المهنية في جامعة البلقاء التطبيقية.** أطروحة دكتوراه منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

خضر، أحمد إبراهيم. (2013). الفرق بين مصطلحي التقويم والتقييم. شبكة الألوكة، صناعة الرسالة العلمية، الموقع:

http://www.alukah.net/web/khedr/0/50989/#ixzz4270dadtg.

الدعجة، هشام ابراهيم والسعايدة، منعم عبد الكريم والدوجان، منصور احمد والشرع، ابراهيم احمد. (2011). تقويم برنامج الدبلوم المهني في التربية في الجامعة الأردنية. **مجلة دراسات، العلوم التربوية،** 38 (6)، 2157- 2173.

دندري، اقبال زين العابدين. (2006). دراسة مقارنة لأثر استخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP ونموذج معايير الأداء Standards لتقويم برامج الموهوبات في تحسين البرامج وصنع القرارات. **ورقة علمية مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهوبين،** تعقده مؤسسة الملك عبد العزيز ورجالة لرعاية الموهوبين، جدة، السعودية.

السبع، سعاد سالم. وغالب، أحمد حسان. وعبده، سماح عبد الوهاب علي. (2010). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،** (5)، 96- 130.

الشبلي، ابراهيم مهدي. (2000). **المناهج بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها (باستخدام النماذج).** ط (1)، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الشهري، عبد الرحمن بن سالم بن محمد. (2015). **تقويم برامج تربية الموهوبين في المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة العالمية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صالح، نجوى فوزي، وصبيح، لينا زياد. (2007). تقويم برنامج تربية الطفل بكلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية من وجهة نظر الطالبات الخريجات. **مجلة الجامعة الإسلامية**، سلسلة الدراسات الإنسانية، مجلد 16 (1)، 473-503.

علام، صلاح الدين محمود. (2003). **التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس**. ط (1). مصر: دار الفكر العربي.

عمادة ضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي. (2013). **تقويم البرنامج وتطويره**. الاصدار الأول، جامعة الاميرة نورة بنت عبد الحمن، وكالة الجامعة للدراسات والتطوير والمتابعة.

العواملة، غازي حسن. (2008). **تقييم برامج الدراسات العليا لكليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة**. أطروحة دكتوراه منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عيد، لطيفة خالد. (2006). **تقويم برنامج تربية معلمات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة الكويت.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

غنام، مهنى، وجاد، سمير. (2005). **اتجاهات وقضايا التعليم لعالي للقرن الواحد والعشرين**. ط(1). مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

الغيشان، ريما عيسى والعبادي، محمد حميدان. (2013). تقويم برنامج التربية العملية في قسم العلوم التربوية في كلية الآداب في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة من وجهة نظر الطالبات المعلمات. **مجلة دراسات، العلوم التربوية**، 40 (2)، 519- 532.

القبيلات، نجوى ضيف الله منصور. (2014). **تطوير بنك أسئلة للكفايات التربوية للمعلمين في ضوء تقويم برنامج تدريب المعلمين الجدد في الأردن وفق نموذج ستافلبيم**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

قطاني، هيام جميل. (2005). **تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعة الأردنية.** أطروحة دكتورة غير منشورة، عمان، الأردن.

كيوان، أميرة أحمد محمد.(2011). **تقويم البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبد اله الثاني للتميز في الأردن وفق نموذج ستفليبيم وفي ضوء معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهبين**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مرار، براءة هشام احمد. (2016). **استخدام نموذج ستفلبيم لتقويم برنامج تطوير المدرسة والمديرية في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية. (2017). نموذج التقييم البرامجي لتدقيق جودة واعتماد البرامج الجامعية.2017/2/9.

http://zu.edu.ly/arabic/files/1-148.pdf.

مصطفى، نوال نمر. (2010). **استراتيجيات التقويم في التعليم.** ط (1). الأردن: دار البداية ناشرون وموزعون.

مطر، ماجد وعبد الجواد، إياد. (2011). تقويم برنامج اعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الاقصى بغزة. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)،** 35 (3)، 613- 656.

المكانين، هشام عبد الفتاح عطوي. (2012)**. تقييم برامج الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية.** اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

منسي، محمود عبد الحليم. (2003). **التقويم التربوي.** ط(1). مصر: دار المعرفة الجامعية.

المومني، سمر. (2006). **تقييم برامج تربية الطلبة الموهبين في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المومني، محمد فياض. (2006). **بناء برنامج تدريبي قائم على تقويم برامج التعليم التمريضي المستمر في القطاع العسكري وفقاً لنموج ستفلبيم وبيان فاعليته في تنمية المعرفة التمريضية لدى المشاركين.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

نجيب، عبد الرحمن عمر. (2006). **قياس مدى جودة تعليم اللغة الفرنسية في جامعة دمشق وفقا لنظام الجودة الطلية TQM ومواصفات نظام الجودة العالمي آيزو ISO.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

ياسين، ثائر عبد السادة (2015). **تقويم فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي الجغرافيا أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

References:

Abdullah, H.(2015). Evaluation on social internship program of Iain Sultan Thaha Saifuddin Jambi Students: Using Context, Input, Process and Product Model (CIPP). **Journal of education and practice**. 6(11). 56-63.

Darussalam, G. (2010). Program Evaluation in Higher Education**.** The **International Journal of Research and Review.** Volume 5 (2). 56-65.

Farsi, M., & Sharif, M. (2014). Stufflbeam's CIPP model & Program Theory; A Systematic Review. **International journal of language learning and applied linguistics world (IJLLALW)**, 6 (3). 400- 406.

Mishra, A., vijayshri, & Garg, S. (2009). Evaluation of the Undergraduate Physics Programme at Indira Gandhi National Open University: A Case Study**. International review of research in open and distance learning.** 10(6). 106-123.

Regmi, k. Dev. (2008). **Evaluation of ELT Program of Kathmandu University**. Kathmandu University. 1-14.

Robert, R. (1969).An Operation of Stufflebeam- Guba CIPP Model for Evaluation. **Paper delivered at the Annual Meeting of the Amer.** Educ. Res. Assn.

Roberts, J., Gentry, D., & Townsend, A. (2009). Student Perspectives: evaluation a higher education administration program. **Journal of Case Studies in Education**. 1-20.

Stuffelbeam, D. L. (1994). Empowerment Evaluation, Objectivist Evaluation, and Evaluation standards: Where the Future of Evaluation should not go and Where it needs to go. **American Journal of Evaluation.** 15(3). 320-330.

Stuffelbeam, D. L.(2009). Empowemont Evaluation, Objectivist Evaluation, and Evaluation standards: where the future of Evaluation Should not go and Where it needs to go. American Evaluation. From: **http://aje.sagepub.com.**

Stuffelbeam, D.L. (1971). The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Education Accountability. **Paper presented at the Annual meeting of the American Association of school Administrator**. Atlantic City, N.J. Ohio state University, Columbus.

Stuffelbem, D. L.(2007). CIPP evaluation model checklist. Evaluation checklist project. From**: www.wmich.edu/evalctr/cheklists.**

Stufflebeam, D.L.(2002). **CIPP evaluation Model Checklist a tool applying fifth installment of the CIPP model to assess long- term enterprise.** Available from the NYLC Resource center.

Stuflbeam, D.L.(2001**). Evaluation Models**. **NEW DIRECTIONS FOR EVALUATION**,. A Publishing Unit of John Wiley & Sons, Inc.89. 7-98.

Usman, M. A., Khatoon, S., Shammot, M., & Zamil, A. (2012). Meta Evaluation of a Teacher Evaluation Programe Using CIPP Model. **Archives des sciences,** 65(7). 330-252.

Yurdakul, B., Uslu, O., Cakar, E., & Yildiz, G. D. (2014). Evaluation of the professional development program on web based content development. Educational consultancy and research center**.** Education Science: Theory & Practice. 14(4). 1427-1437.
www. edam. com. tr/ estp Dol: 10. 12738/ estp. 2014. 4.2131.

Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, Ch., & Misulis, K..(2011). Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive framework to Guide the planning, Implementation, and Assessment of service-learning Programs. **Journal of higher outreach and Engagement**. University of Georgia 15(4). 57-83.

الملاحق

الملحق (1)

استبانة أعضاء هيئة التدريس والإداريين

بسم الله الرحمن الرحيم

الاستاذ الدكتور المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تهدف إلى تقويم برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية وفق نموذج ستفلبيم، وتستخدم هذه الاستبانة لجمع المعلومات لأطروحة الدكتوراه.

يرجى قراءة العبارات والإجابة عليها للحصول على صورة واقعية للبرنامج، وذلك بوضع اشارة (×) مقابل كل عباره في الخانة التي تعتقد بانها صحيحة، علما بانه لا يوجد اجابة صحيحة أو خاطئة، وان المعلومات التي تقدمها في هذه الاستبانة تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة

ساره الفريحات

المعلومات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐أنثى

المؤهل العلمي:

☐ بكالوريوس ☐ماجستير ☐دكتوراه ☐استاذ دكتور

المجالات		الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
السياق		**أهداف وفلسفة البرنامج**				
	1	فلسفة البرنامج وأهدافه واضحة				
	2	تساعد فلسفة البرنامج وأهدافه الطلبة على اكتساب اللغة				
	3	تتلاءم فلسفة البرنامج وأهدافه مع احتياجات الطلبة				
	4	تستند فلسفة البرنامج وأهدافه إلى احتياجات المجتمع المحلي				
	5	تنسجم فلسفة البرنامج و أهدافه مع متطلبات سوق العمل				
المدخلات		**سياسة القبول في البرنامج**				
	6	يخضع قبول الطلبة في البرنامج لشروط محددة وواضحة				
	7	تتوافر في الطلبة المتقدمين للبرنامج المعايير المطلوبة لاستعدادهم لتعلم اللغة				
	8	تراعي اسس القبول بعين الاعتبار رغبة الطلبة بالتخصص				
		البيئة التعليمية				
	9	تتلاءم القاعات التدريسية مع طبيعة البرنامج				
	10	التهوية والإنارة في قاعات الدراسة ملائمه				
	11	تتوافر مختبرات تعليمية ملاءمة لتعلم اللغة				
	12	تلبي المكتبة الاحتياجات المتنوعة لطلبة البرنامج				
		خطة البرنامج				
	13	توجد خطة واضحة ومعلنة للبرنامج				
	14	تتضمن الخطة أهداف دقيقة للبرنامج				
	15	تكفي المواد الدراسية المعلنة في الخطة لتعلم اللغة				
	16	يوجد بالخطة مواد تغطي مهارات لغوية متنوعة				
		المواد الدراسية				
	17	تغطي المواد الدراسية بفلسفة البرنامج وأهدافه				
	18	يكتسب الطلبة من المواد الدراسية الكفايات اللغوية اللازمة				
	19	تتصف المواد الدراسية بالدقة اللغوية والوضوح				
	20	يراعي البرنامج التوازن في المواد الدراسية بين الجانبين النظري والتطبيقي للغة الفرنسية				

	21	يرتبط محتوى المواد الدراسية بأهداف البرنامج				
	22	تعزز المواد الدراسية الاتجاهات الايجابية نحو تعلم اللغة الفرنسية				
	23	تتضمن المواد الدراسية اساليب ووسائل وانشطة مناسبة لتنفيذ البرنامج				
	24	تتضمن المواد الدراسية اساليب ووسائل تقويم مناسبة لقياس تعلم الطلبة				
	25	تخلو المواد الدراسية من التكرار للمواضيع				
	26	تراعي المواد الدراسية المستوى اللغوي للطلبة				
	27	تنمي المواد الدراسية مهارات الاتصال والتواصل باللغة الفرنسية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس				
		أعضاء هيئة التدريس				
	28	يمتلك أعضاء هيئة التدريس المؤهلات المناسبة لتعليم اللغة				
	29	يمتلك أعضاء هيئة التدريس مهارات التواصل والاتصال				
	30	يتقبل أعضاء هيئة التدريس الرأي والرأي الاخر				
	31	تسود اجواء من الراحة النفسية بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة				
	32	يجيب أعضاء هيئة التدريس عن استفسارات الطلبة				
	33	يستخدم أعضاء هيئة التدريس اللغة الفرنسية بشكل مفهوم وواضح مع الطلبة				
	34	يوجد فريق متخصص ومتكامل لتعلم اللغة				
		ادارة البرنامج				
	35	يتخذ قسم اللغة الفرنسية اجراءات واضحة لتعلم اللغة الفرنسية				
	36	تتوافق مدة الدراسة في البرنامج مع المعايير العالمية				
	37	يتوافر قاعدة بيانات خاصة بتعلم اللغة الفرنسية				
	38	توافر خدمات الانترنت للتواصل اللغوي بين الطلبة				
		الأداء التدريسي				
	39	ينوع أعضاء هيئة التدريس بالأساليب التنفيذية للمواد الدراسية				
العمليات	40	يمتلك أعضاء هيئة التدريس القدرة على تنفيذ المحتوى التعليمي للمواد الدراسية				
	41	يستثير اداء أعضاء هيئه التدريس دافعية للطلبة نحو تعلم اللغة الفرنسية				
	42	يحفز اداء أعضاء هيئة التدريس الطلبة على التفاعل اللغوي				
	43	يستخدم أعضاء هيئة التدريس الاساليب الملاءمة لتحقيق أهداف البرنامج				
	44	يراعى أعضاء هيئة التدريس في التعليم المستوى اللغوي للطلبة				
	45	يركز أعضاء هيئة التدريس على ربط الجانبين النظري والعملي خلال العملية التعليمية				

	46	توجد علاقة تشاركية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في تنفيذ البرنامج الدراسي				
	47	يزود أعضاء هيئة التدريس الطلبة بخدمات ارشادية لتطوير لغتهم الفرنسية				
	48	يستخدم أعضاء هيئة التدريس ملفات الطلبة لقياس مؤشرات التطور اللغوي لدى الطلبة				
	49	يحصل الطلبة ذوو التحصيل اللغوي المتدني على خدمات توجيهية وارشادية				
	50	يتقيد أعضاء هيئة التدريس بتعليمات تنفيذ البرنامج				
		عملية تقويم الطلبة				
	51	ترتبط عملية تقويم الطلبة بأهداف البرنامج				
	52	تتنوع اساليب التقويم وادواته				
	53	تمتاز عملية تقويم الطلبة بالشمول				
	54	تتصف عملية تقويم الطلبة بالموضوعية				
	55	تتناسب عملية تقويم الطلبة مع مستواهم اللغوي				
	56	تقيس ادوات التقويم المهارات اللغوية والأدبية لدى الطلبة				
	57	توفر عملية تقويم الطلبة تغذية راجعة حول تقدم الطلبة اللغوي				
		تقويم البرنامج				
	58	تتعدد الطرائق التي تستخدم في تقويم البرنامج				
	59	ينمي البرنامج قدرات الطلبة اللغوية				
	60	يركز التقويم على الكفايات اللغوية للطلبة				
المخرجات	61	يشارك أعضاء هيئة التدريس في تقويم البرنامج				
	62	يشارك الطلبة في تقويم البرنامج				
	63	يساعد البرنامج الطلبة في اكتساب اللغة اللازمة للمهن المستقبلية				
	64	يزود التقويم بيانات تتعلق بمواطن القوة والضعف في البرنامج				
	65	يحقق البرنامج درجة عالية من الرضا في الاكتساب اللغوي للطلبة				
	66	توفر عملية تقويم الطلبة تغذية راجعة حول فاعلية البرنامج				

الملحق (2)

استبانة الطلبة

بسم الله الرحمن الرحيم

اخي الطالب، اختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تهدف إلى تقويم برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية وفق نموذج ستفلبيم، وتستخدم هذه الاستبانة لجمع المعلومات لأطروحة الدكتوراه.

يرجى قراءة العبارات والإجابة عليها للحصول على صورة واقعية للبرنامج، وذلك بوضع اشارة (×) مقابل كل عباره في الخانة التي تعتقد بانها صحيحة، علما بانه لا يوجد اجابة صحيحة أو خاطئة، وان المعلومات التي تقدمها في هذه الاستبانة تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة

ساره الفريحات

المعلومات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ انثى

المستوى الدراسي:

☐ سنة أولى ☐سنة ثانية ☐سنة ثالثة ☐سنة رابعة

فقرات الاستبانة

المجالات		الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
السياق		**أهداف وفلسفة البرنامج**				
	1	تتلاءم فلسفة البرنامج وأهدافه مع احتياجات الطلبة				
	2	تساعد فلسفة البرنامج وأهدافه البرنامج الطلبة على اكتساب اللغة				
	3	تنسجم فلسفة البرنامج و أهدافه مع متطلبات سوق العمل				
المدخلات		**سياسة القبول في البرنامج**				
	4	يخضع قبول الطلبة في البرنامج لشروط محددة وواضحة				
	5	تتوافر في الطلبة المتقدمين للبرنامج المعايير المطلوبة لاستعدادهم لتعلم اللغة				
	6	تراعي اسس القبول بعين الاعتبار رغبة الطلبة بالتخصص				
		البيئة التعليمية				
	7	تتلاءم القاعات التدريسية مع طبيعة البرنامج				
	8	التهوية والإنارة في قاعات الدراسة ملاءمة				
	9	تتوفر مختبرات تعليمية ملاءمة لتعلم اللغة				
	10	تلبي المكتبة الاحتياجات المتنوعة لطلبة البرنامج				
		خطة البرنامج				
	11	توجد خطة واضحة ومعلنة للبرنامج وتنفيذه				
	12	تتضمن الخطة أهداف دقيقة للبرنامج				
	13	تكفي المواد الدراسية المعلنة في الخطة لتعلم اللغة				
	14	يوجد بالخطة مواد تتناول قضايا لغوية متنوعة				
		المواد الدراسية				
	15	يكتسب الطلبة من المواد الدراسية الكفايات اللغوية اللازمة				
	16	تتصف المواد الدراسية بالدقة اللغوية والوضوح				
	17	يراعي البرنامج التوازن في المواد الدراسية بين الجانبين النظري والتطبيقي للغة الفرنسية				

	18	تعزز المواد الدراسية الاتجاهات الايجابية نحو تعلم اللغة الفرنسية				
	19	تتضمن المواد الدراسية اساليب ووسائل وانشطة مناسبة لتنفيذ البرنامج				
	20	تتضمن المواد الدراسية اساليب ووسائل تقويم مناسبة لقياس تعلم الطلبة				
	21	تخلو المواد الدراسية من التكرار للمواضيع				
	22	تراعي المواد الدراسية المستوى اللغوي للطلبة				
	23	تنمي المواد الدراسية مهارات الاتصال والتواصل باللغة الفرنسية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس				
		أعضاء هيئة التدريس				
	24	يمتلك أعضاء هيئة التدريس مهارات التوصل والاتصال				
	25	يتقبل أعضاء هيئة التدريس الرأي والرأي الاخر				
	26	تسود اجواء من الراحة النفسية بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة				
	27	يجيب أعضاء هيئة التدريس عن استفسارات الطلبة				
	28	يستخدم أعضاء هيئة التدريس اللغة الفرنسية بشكل مفهوم وواضح مع الطلبة				
	29	يمتلك أعضاء هيئة التدريس المهارات اللغوية اللازمة لتدريس اللغة الفرنسية				
	30	يوجد فريق متخصص ومتكامل لتعلم اللغة				
العمليات		**ادارة البرنامج**				
	31	توافر خدمات الانترنت للتواصل اللغوي بين الطلبة				
	32	يتابع أعضاء هيئة التدريس التطور اللغوي للطلبة				
	33	يتخذ قسم اللغة الفرنسية اجراءات واضحة لتعلم اللغة الفرنسية				
		الأداء التدريسي				
	34	ينوع أعضاء هيئة التدريس بالأساليب التنفيذية للمواد الدراسية				
	35	يمتلك أعضاء هيئة التدريس القدرة على تنفيذ المحتوى التعليمي للمواد الدراسية				
	36	يستثير اداء أعضاء هيئه التدريس دافعية للطلبة نحو تعلم اللغة الفرنسية				
	37	يحفز اداء أعضاء هيئة التدريس الطلبة على التفاعل اللغوي				
	38	يستخدم أعضاء هيئة التدريس الاساليب الملاءمة لتحقيق أهداف البرنامج				
	39	يراعى أعضاء هيئة التدريس في التعليم المستوى اللغوي للطلبة				
	40	يركز أعضاء هيئة التدريس على ربط الجانبين النظري والعملي خلال العملية التعليمية				
	41	توجد علاقة تشاركية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في تنفيذ البرنامج				

	42	يزود أعضاء هيئة التدريس الطلبة بخدمات ارشادية لتطوير لغتهم الفرنسية				
	43	يستخدم أعضاء هيئة التدريس ملفات الطلبة لقياس مؤشرات التطور اللغوي لدى الطلبة				
	44	يحصل الطلبة ذوو التحصيل اللغوي المتدني على خدمات توجيهية وارشادية				
		عملية تقويم الطلبة				
	45	تتنوع اساليب التقويم وادواته				
	46	تمتاز عملية تقويم الطلبة بالشمول				
	47	تتصف عملية تقويم الطلبة بالموضوعية				
	48	تتناسب عملية تقويم الطلبة مع مستواهم اللغوي				
	49	تقيس ادوات التقويم المهارات اللغوية والادبية لدى الطلبة				
	50	توفر عملية تقويم الطلبة تغذية راجعة للطلبة حول تقدمهم اللغوي				
المخرجات		تقويم البرنامج				
	51	ينمي البرنامج قدرات الطلبة اللغوية				
	52	يركز التقويم على الكفايات اللغوية للطلبة				
	53	يشارك الطلبة في تقويم البرنامج				
	54	يساعد البرنامج الطلبة في اكتساب اللغة اللازمة للمهن المستقبلية				
	55	يحقق البرنامج درجة عالية من الرضا في الاكتساب اللغوي للطلبة				

الملحق (3)

اسئلة المقابلة لأعضاء هيئة التدريس والإدراييين

أسئلة المقابلة المتعلقة بتقويم برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية وفق نموذج ستفلبيم موجهة لأعضاء هيئة التدريس:

السياق:

1. هل للبرنامج فلسفة خاصة ؟ من صاغ هذه الفلسفة؟ وكيف بنيت؟
2. ماهي أهداف البرنامج؟ كيف وضعت؟ وما درجة وضوحها لأعضاء هيئة التدريس والطلبة؟
3. ما مدى ملاءمة فلسفة وأهداف البرنامج مع احتياجات المجتمع واحتياجات الطلبة؟ وكيف؟
4. كيف صمم البرنامج (أهداف عامة وخاصة للبرنامج)؟ ومن هم المصمممون؟

المدخلات:

1. ما رايك في سياسة القبول في البرنامج؟
2. ما التجهيزات والتسهيلات المتوافرة للبرنامج؟ ما مدى ملاءمة القاعات والمكتبات والمختبرات لتعلم اللغة الفرنسية؟
3. ما الاسس المتبعة لاختيار أعضاء هيئة التدريس(معايير)؟ وماهي المؤهلات التي يمتلها أعضاء هيئة التدريس؟
4. ما هي مكونات خطة البرنامج ؟
5. ما طبيعة المواد الدراسية التي يقدمها البرنامج؟ وما الاسس التي اعتمدت عليها في اختيار المقررات؟

العمليات:

1. ما مستوى الخدمات الإدارية والفنية المقدمة في برنامج اللغة الفرنسية؟
2. كيف يتم تنفيذ برنامج اللغة الفرنسية؟ كيف تسير عملية التعليم ؟ ماهي الاساليب المتبعة في تنفيذ البرنامج؟ هل يكون هناك مشاركة بين الزملاء؟
3. كيف تتم عملية تقويم الطلبة؟ ما الاساليب والادوات التقويمية المتبعة ؟
4. ما المعوقات التي تواجهه أعضاء هيئة التدريس في تدريس طلبة البرنامج؟ ما طبيعة المشكلات التي يواجهها المنفذون للبرنامج؟

المخرجات:

1. هل تمت عملية تقويم للبرنامج؟ ما الاستراتيجية والادوات التقويمية التي اتبعت في عملية التقويم؟ ومن هم المقيمين؟
2. برايك ما درجة تحقيق البرنامج لأهدافه واحتياجات الطلبة اللغوية واحتياجات المجتمع وسوق العمل لهذا التخصص (المحلي، والعربي، والعالمي)؟
3. ما رأيك في برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية؟
4. برايك ما هي نقاط القوة والضعف في البرنامج ؟ وكيف يتم معالجة نقاط الضعف في البرنامج؟ وما الاقتراحات التي تقدمها لتطوير البرنامج والتغلب على المشكلات أو المعوقات التي تواجة البرنامج؟

الملحق (4)

اسئلة المقابلة للطلبة

أسئلة مقابلة المتعلقة بتقويم برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية وفق نموذج ستفلبيم موجهة للطلبة:

السياق:

1. ما درجة وضوح أهداف البرنامج الطلبة؟
2. ما مدى توافق أهداف البرنامج مع احتياجات الطلبة؟ وكيف؟

المدخلات:

1. ما التجهيزات والتسهيلات المتوفرة للبرنامج؟ وما مدى ملاءمة القاعات والمكتبات والمختبرات لتعلم اللغة الفرنسية؟
2. ما هي مكونات خطة البرنامج ؟
3. ما طبيعة المواد الدراسية التي يقدمها البرنامج؟

العمليات:

1. ما مستوى الخدمات الإدارية والفنية المقدمة في برنامج اللغة الفرنسية؟
2. كيف يتم تنفيذ برنامج اللغة الفرنسية؟ كيف تسير عملية التعليم ؟ ما الاساليب المتبعة في تنفيذ البرنامج؟ هل يكون هناك مشاركة بين الزملاء؟
3. كيف تتم عملية تقويم الطلبة؟ ما الاساليب والادوات التقويمية المتبعة ؟
4. ما طبيعة المشكلات التي تواجه الطلبة في تنفيذ البرنامج؟

المخرجات: (طلبة 3، 4)

1. برأيك ما درجة تحقيق البرنامج لاحتياجات الطلبة اللغوية ؟
2. ما رأيك في برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية؟
3. برأيك ما هي نقاط القوة والضعف في برنامج اللغة الفرنسية؟ وما الاقتراحات التي تقدمها لتطوير البرنامج والتغلب على المشكلات أو المعوقات التي تواجة البرنامج ؟

الملحق (5)

الخطة الدراسية لبرنامج اللغة الفرنسية

كلية اللغات الأجنبية
قسم اللغة الفرنسية وآدابها

الـــخـــطـــة الـــدراســـيـــة لـــدرجـــة الـــبـــكالـــوريـــوس لـــقـــســـم اللـــغـــة الـــــفـــرنـــســـيـــة وآدابـــهـــا

اسم الدرجة العلمية الدقيق (بالعربية): **بكالوريوس في اللغة الفرنسية آدابها**

اســـم الدرجة العلمية (بالإنجليزيـــة): **B.A in French Language and Literature**

مكونـــات الخطـــة:

تتكون الخطة الدراسية لدرجة البكالوريوس في اللغة الفرنسية وآدابها من (132) ساعة معتمدة موزعة على النحو التالي:

الرقم	نوع المادة	الساعات المعتمدة
1-	متطلبات الجامعة	27 ساعة
2-	متطلبات الكلية	21 ساعة
3-	متطلبات التخصص	84 ساعة
المجموع		**132 ساعة**

نظام الترقيم

3	0	1	02	22
الرقم المتسلسل	**المجال**	**المستوى**	**القسم**	**الكلية**

1. رموز الأقسام:

الرقم	القسم
01	**اللغة الانجليزية وآدابها**
02	**اللغة الفرنسية وآدابها**
03	**اللغات الأوروبية**
04	**اللغات الآسيوية**
05	**اللغويات**

2.رموز المواد:

مدلول منزلة العشرات في أرقام المواد

رقم المجال	عنوان مجال التخصص	رقم المجال	عنوان مجال التخصص
0	–	5	
1	لغة وترجمة	6	
2	ادب وحضارة	7	
3	لغويات واساليب تدريس	8	
4		9	

أولا: متطلبات الجامعة (27) ساعة معتمدة.

أ. متطلبات الجامعة الإجبارية و يخصص لها (12) ساعة معتمدة وتشمل المواد الآتية:

المجال الأول:

رقم المادة	اسم المادة	الساعات المعتمدة	المتطلب السابق
1501100	مهارات الاتصال باللغة العربية	3	–
1502100	مهارات الاتصال باللغة الانجليزية	3	–
1500100	العلوم العسكرية	3	–
1700100	التربية الوطنية	3	–

ب- متطلبات الجامعة الاختيارية (15) ساعة معتمدة يختارها الطالب من المجالات الثاني والثالث والرابع المذكورة أدناه، وبحد أدنى مادة واحدة من كل مجال، وبحد أقصى مادتان من كل مجال:

المجال الثاني: العلوم الإنسانية:

رقم المادة	اسم المادة	الساعات المعتمدة	المتطلب السابق
1000100	الديمقراطية وحقوق الإنسان	3	–
0401100	الثقافة الإسلامية	3	–
0402100	نظام الإسلام	3	–
2302101	الحضارة الإسلامية	3	–
0803100	مدخل إلى علم المكتبات والمعلومات	3	–
1132100	الرياضة والصحة	3	–

المجال الثالث: العلوم الاجتماعية والاقتصادية:

رقم المادة	اسم المادة	الساعات المعتمدة	المتطلب السابق
2303100	المنطق والتفكير الناقد	3	–
2305100	مدخل إلى علم الاجتماع	3	–
2307100	مبادئ علم النفس	3	–
2304100	جغرافية الأردن	3	–
1733100	آثار الأردن	3	–
1631101	مبادئ الإدارة	3	–

المجال الرابع: العلوم والتكنولوجيا والزراعة والصحة:

رقم المادة	اسم المادة	الساعات المعتمدة	المتطلب السابق
0342100	العلم والمجتمع	3	–
0305100	البيئة	3	–
0601100	الزراعة المنزلية	3	–
0905100	مبادئ في السلامة العامة	3	–
0603100	تغذية الإنسان	3	–
0600100	الزراعة في الأردن	3	–

ثانيا: متطلبات الكلية: (21) ساعة معتمدة موزعة على النحو التالي:

أ- المتطلبات الاجبارية: (12) ساعات معتمدة

ب- المتطلبات الاختيارية: (9) ساعة معتمدة

أ. المتطلبات الإجبارية: (12) ساعات معتمدة وتشمل المواد التالية:

رقم المادة	اسم المادة	الساعات الاسبوعية		المتطلب السابق
		نظري	عملي	
2205103	مهارات دراسية و بحثية (باللغة الإنجليزية)	3	–	–
2201104	مدخل إلى تفاعل الثقافات (باللغة الإنجليزية)	3	–	–
2205101	مدخل إلى اللغويات	3	–	–
1902102	مهارات حاسوبية للكليات الإنسانية	3	–	–
	المجموع	**12**	–	–

ب. متطلبات الكلية الاختيارية (9 ساعات):

يدرس الطالب المستويين الأول والثاني و ثالث من إحدى اللغات التالية:

رقم المادة	اسم المادة	الساعات المعتمدة	المتطلب السابق
2203101	اللغة الألمانية للمبتدئين (1)	3	---
2203102	اللغة الألمانية للمبتدئين (2)	3	2203101
2203136	اللغة الألمانية للمبتدئين (3)	3	2203102
2203103	اللغة الإسبانية للمبتدئين (1)	3	---
2203104	اللغة الإسبانية للمبتدئين (2)	3	2203103
2203137	اللغة الإسبانية للمبتدئين (3)	3	2203104
2203105	اللغة الإيطالية للمبتدئين (1)	3	---

2203106	اللغة الإيطالية للمبتدئين (2)	3	2203105
2203143	اللغة الإيطالية للمبتدئين (3)	3	2203106
2203119	اللغة اليونانية للمبتدئين (1)	3	---
2203120	اللغة اليونانية للمبتدئين (2)	3	2203119
2203130	اللغة اليونانية للمبتدئين (3)	3	2203120
2203128	اللغة اللاتينية للمبتدئين (1)	3	---
2203138	اللغة اللاتينية للمبتدئين (2)	3	2203128
2203148	اللغة اللاتينية للمبتدئين (3)	3	2203138
2204110	اللغة التركية للمبتدئين (1)	3	---
2204122	اللغة التركية للمبتدئين (2)	3	2204110
2204133	اللغة التركية للمبتدئين (3)	3	2204122
2204112	اللغة اليابانية للمبتدئين (1)	3	---
2204124	اللغة اليابانية للمبتدئين (2)	3	2204112
2204134	اللغة اليابانية للمبتدئين (3)	3	2204124
2204113	اللغة العبرية للمبتدئين (1)	3	---
2204125	اللغة العبرية للمبتدئين (2)	3	2204113
2204131	اللغة العبرية للمبتدئين (3)	3	2204125
2204129	اللغة الروسية للمبتدئين (1)	3	---
2204139	اللغة الروسية للمبتدئين (2)	3	2204129
2204149	اللغة الروسية للمبتدئين (3)	3	2204139
2204111	اللغة الفارسية للمبتدئين (1)	3	---
2204123	اللغة الفارسية للمبتدئين (2)	3	2204111
2204144	اللغة الفارسية للمبتدئين (3)	3	2204123
2204126	اللغة الكورية للمبتدئين (1)	3	---
2204127	اللغة الكورية للمبتدئين (2)	3	2204126
2204132	اللغة الكورية للمبتدئين (3)	3	2204127
2204107	اللغة الصينية للمبتدئين (1)	3	---
2204108	اللغة الصينية للمبتدئين (2)	3	2204107
2204150	اللغة الصينية للمبتدئين (3)	3	2204108
2204141	اللغة الأردية للمبتدئين (1)	3	---
2204142	اللغة الأردية للمبتدئين (2)	3	2204141
2204145	اللغة الأردية للمبتدئين (3)	3	2204142

ثالثاً: متطلبـــات التـــخصص:

أ- اجتياز امتحان الكفاءة في اللغة الفرنسية أو النجاح في مادة اللغة الفرنسية المكثفة

يطلب قسم اللغة الفرنسية وآدابها من جميع طلبة القسم تحقيق ما يلي:

- اجتياز امتحان الكفاءة في اللغة الفرنسية (2202098) بإشراف القسم، ويخضع له الطلبة الراغبون في نهاية الفصل الثاني من السنة الأولى.
- على الطلبة الذين لم يجتازوا امتحان الكفاءة في اللغة الفرنسية أو الذين لم يتقدموا له دراسة مادة اللغة الفرنسية المكثفة (2202099) (6 ساعات) كمادة استدراكية والنجاح فيها.

ب – متطلبات التخصص الإجبارية: (69 ساعة معتمدة)

رقم المادة	اســـم المادة	الساعات الأسبوعية		الساعات المعتمدة	المتطلب السابق
		نظري	عملي		
2202103	اللغة الفرنسية للتخصص (1)	6	–	6	–
2202104	اللغة الفرنسية للتخصص (2)	6	–	6	2202103
2232105	مهارات لغوية 1 (فرنسي)	3	–	3	–
2202106	مهارات لغوية 2 (فرنسي)	3	–	3	2202103
2232211	قواعد اللغة الفرنسية (1)	3	–	3	2202104
2232212	فن الكتابة 1 (فرنسي)	3	–	3	2202104
2242213	الاستيعاب الشفوي والكتابي 1 (فرنسي)	3	–	3	2202098 أو2202099
2232214	قواعد اللغة الفرنسية (2)	3	–	3	2232211
2232215	فن الكتابة 2 (فرنسي)	3	–	3	2232212
2242216	الاستيعاب الشفوي والكتابي 2 (فرنسي)	3	–	3	2242213
2232217	المهارات الشفوية (فرنسي)	3	–	3	2202098 أو2202099
2232218	اللغة الفرنسية للتخصص (3)	3	–	3	2202104
2232311	الترجمة 1 (فرنسي)	3	–	3	2232214
2232312	الترجمة 2 (فرنسي)	3	–	3	2232311
2232321	دراسة النص الأدبي (باللغة الفرنسية)	3	–	3	2242216
2202322	الأدب الفرنسي (1)	3	–	3	2232321
2242323	حضارة فرنسا المعاصرة (1)	3	–	3	2242216
2242331	علم اللغة الفرنسية (1)	3	–	3	2232332
2232332	نحو اللغة الفرنسية	3	–	3	2232214
2232421	الأدب الفرنسي (2)	3	–	3	2232321
2232422	الأدب الفرنسي (3)	3	–	3	2232321

ج – متطلبات التخصص الاختيارية: 15 ساعة معتمدة يختارها الطالب من بين المواد التالية:

رقم المادة	اسم المادة	الساعات المعتمدة	المتطلب السابق
2232313	الكتابة المتقدمة (فرنسي)	3	2232215
2232314	اللغة الفرنسية في مجال التجارة	3	2232215
2232315	لغة السياحة (فرنسي)	3	2232215
2232325	حضارة فرنسا المعاصرة (2)	3	2242323
2232411	المناظرة والحوار (فرنسي)	3	2232217
2202424	الأردن عبر التاريخ (باللغة الفرنسية)	3	2242216
2232425	موضوع خاص في الأدب الفرنسي	3	2232321
2242431	علم اللغة الفرنسية (2)	3	2242331
2232432	موضوع خاص في اللغة الفرنسية	3	2242331
2232433	تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية	3	2242331
2202434	التقييم (فرنسي)	3	2242331
2202435	تاريخ اللغة الفرنسية	3	2242331
2202436	تاريخ تعليم اللغات الأجنبية (باللغة الفرنسية)	3	2242331

المواد التي يقدمها القسم:

رقم المادة	اسم المادة	الساعات الأسبوعية		الساعات المعتمدة	المتطلب السابق
		نظري	عملي		
2202099	اللغة الفرنسية المكثفة	6	–	–	–
2202101	اللغة الفرنسية للمبتدئين (1)	3	–	3	–
2202102	اللغة الفرنسية للمبتدئين (2)	3	–	3	2202101
2202103	اللغة الفرنسية للتخصص (1)	6	–	6	–
2202104	اللغة الفرنسية للتخصص (2)	6	–	6	2202103
2232105	مهارات لغوية 1 (فرنسي)	3	–	3	–
2202106	مهارات لغوية 2 (فرنسي)	3	–	3	2202103
2202107	اللغة الفرنسية للمبتدئين (3)	3	–	3	2202102
2232211	قواعد اللغة الفرنسية (1)	3	–	3	2202104
2232212	فن الكتابة 1 (فرنسي)	3	–	3	2202104
2242213	الاستيعاب الشفوي والكتابي 1 (فرنسي)	3	–	3	2202098 أو 2202099

2232214	قواعد اللغة الفرنسية (2)	3	–	3	2232211
2232215	فن الكتابة 2 (فرنسي)	3	–	3	2232212
2242216	الاستيعاب الشفوي والكتابي 2 (فرنسي)	3	–	3	2242213
2232217	المهارات الشفوية (فرنسي)	3	–	3	2202098 أو2202099
2232218	اللغة الفرنسية للتخصص (3)	3	–	3	2202104
2232311	الترجمة 1 (فرنسي)	3	–	3	2232214
2232312	الترجمة 2 (فرنسي)	3	–	3	2232311
2232313	الكتابة المتقدمة (فرنسي)	3	–	3	2232215
2232314	اللغة الفرنسية في مجال التجارة	3	–	3	2232215
2232315	لغة السياحة (فرنسي)	3	–	3	2232215
2232321	دراسة النص الأدبي (باللغة الفرنسية)	3	–	3	2242216
2202322	الأدب الفرنسي (1)	3	–	3	2232321
2242323	حضارة فرنسا المعاصرة (1)	3	–	3	2242216
2232325	حضارة فرنسا المعاصرة (2)	3	–	3	2242323
2242331	علم اللغة الفرنسية (1)	3	–	3	2232332
2232332	نحو اللغة الفرنسية	3	–	3	2232214
2232411	المناظرة والحوار (فرنسي)	3	–	3	2232217
2232421	الأدب الفرنسي (2)	3	–	3	2232321
2232422	الأدب الفرنسي (3)	3	–	3	2232321
2202424	الأردن عبر التاريخ (باللغة الفرنسية)	3	–	3	2242216
2232425	موضوع خاص في الأدب الفرنسي	3	–	3	2232321
2242431	علم اللغة الفرنسية (2)	3	–	3	2242331
2232432	موضوع خاص في اللغة الفرنسية	3	–	3	2242331
2232433	تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية	3	–	3	2242331
2202434	التقييم (فرنسي)	3	–	3	2242331
2202435	تاريخ اللغة الفرنسية	3	–	3	2242331
2202436	تاريخ تعليم اللغات الأجنبية (باللغة الفرنسية)	3	–	3	2242331

الملحق (6)

خطة احد مساقات البرنامج

الجـامعـة الأردنيـة

كليـة اللغات الأجنبية

قسـم اللغـة الفرنسـية وآدابهـا

اسم المساق ورقمه: اللغة الفرنسية للتخصص 1 / 2202103 (متطلب إجباري لقسم اللغة الفرنسي وآدابها)

عدد الساعات المعتمدة: 6 ساعات معتمدة

* **الأهداف:** تهدف هذه المادة لإعطاء الطالب في بداية دراسته للغة الفرنسية المهارات الشفوية والكتابية الأساسية لهذه اللغة وتحضيره لدراسة مواد التخصص (فن كتابة، قواعد، ترجمة، أدب، لسانيات...)

* **المخرجات النهائية:**

<u>أ المهارات الأكاديمية الأساسية:</u>

. تزويد الطالب بالمفردات والقواعد الأساسية للغة.

. تزويد الطالب بالمعلومات التي تمكنه من الإستيعاب الشفوي والكتابي.

. تزويد الطالب بالمعلومات التي تمكنه من التعبير الشفوي والكتابي.

. تزويد الطالب ببعض المعلومات الخاصة بجوانب الحضارة والثقافة الفرنسية.

<u>ب- المهارات التحليلية والإدراكية:</u>

. تحليل الجملة الفرنسية البسيطة من حيث ترتيب مكوناتها.

. ملاحظة نقاط التشابه والاختلاف مع اللغة الأم.

. القدرة على التعبير الشفوي والكتابي باللغة الفرنسية.

. القدرة على الإستيعاب الشفوي والكتابي باللغة الفرنسية.

ج- المهارات الخاصة بالموضوع:

. معرفة تصريف الأفعال المساعدة والأساسية في الأزمنة المختلفة (المضارع، الماضي، الماضي المستمر، المستقبل القريب).

. معرفة المفردات الأساسية والضرورية لمهارات الاتصال الشفوية والكتابية.

. مقدرة الطالب على تحليل مفردات اللغة من حيث النوع والعدد ومن حيث وظيفتها داخل الجملة.

. مقدرة الطالب على التواصل باللغة الفرنسية في ظروف عدة.

د- المهارات التحويلية:

. تمكن الطالب من استخدام وتطبيق الجمل المناسبة في مواقف الحياة المختلفة.

. تمكن الطالب من التفكير بطريقة تختلف عن لغته الأم للتعبير عن مواقف معينة بالاستفادة مما تعلمه عن الحضارة والثقافة الفرنسية.

*** طرق التعليم والتعلم:**

1. المحاضرة والحوار والمناقشة 2. التعليم التعاوني 3. المختبر 4. واجبات 5. اوراق عمل

*** الكتاب المستخدم:**

ECHO1/ Méthode de français / CLE International

بالإضافة إلى كتاب التمارين والأشرطة الملحقة بالمنهاج.

التقييــم:

امتحان منتصف الفصل 30 %

المشاركة والواجبات 5 %

امتحانات قصيرة 15 %

الامتحان النهائي 50 %

ملحق (7)

مواصفات البرنامج

20. أسباب استحداث البرنامج

1. إنّ الدول العربية تستورد التكنولوجيا من الدول الناطقة باللغة الفرنسية، وتصدّر إليها كثيراً من البضائع، وحتى نتمكن من زيادة فرص نجاح هذه العلاقات الاقتصادية، يجب أن يكون الأشخاص المعنيون على معرفة عميقة باللغة الفرنسية.
2. إنّ الصناعة السياحية في الأردن آخذة بالتطور بشكل ملحوظ ، وتستمدّ قوة جذبها السياحي من جمالها الطبيعي أو من تاريخها أو من مواقعها الأثرية، والتي تشكّل عامل جذب للسياح المتحدثين باللغة الفرنسية . إنّ الصناعة السياحية ستنجح من خلال وجود أدلاء سياحيين وموظفين يعملون في الفنادق والوكالات السياحية قادرين على التحدث باللغة الفرنسية.
3. إنّ وجود مواطنين في الأردن لديهم المعرفة العميقة باللغة الفرنسية يسهّل التبادل التجاري والثقافي والعلمي بين الأردن والبلدان الناطقة باللغة الفرنسية.
4. فتح آفاق متجدد أمام الطلبة لإكمال دراساتهم العليا في مجال تخصصهم.

21.أهداف البرنامج

1. رفد سوق العمل المحلي والعالمي بكوكبة من الخريجين المختصين باللغة الفرنسية وفتح الآفاق أمامهم نحو انفتاح حقيقي وموسع على العالم تفاعلا مع نظريات العولمة الحديثة .
2. تلبية حاجات المجتمع الأردني والمنطقة المحيطة من المؤهلين والمتخصصين
3. تعزيز سوق العمل الأردني والعربي للمؤهلين في مجال الترجمة
4. تعزيز سوق العمل الأردني والعربي للمؤهلين في مجال اللغة
5. تحقيق الشراكات الاستراتيجية الفاعلة على المستويين العربي والعالمي

22. نتاجات التعلم المستهدفة

يتوقع من الطالب عند إنهاء البرنامج أن يكون قادراً على...

1. امتلاك الكفاية اللغوية و الحضارية (الثقافية) اللازمة للتواصل مع الآخرين باستخدام هذه اللغة
2. امتلاك المعلومات الكافية لكيفية تعلّم اللغات و تعليمها وتقييمها
3. الترجمة من اللغة الفرنسية الى اللغة العربية في اتجاهين مع المعرفة بنظريات الترجمة
4. امتلاك المهارات اللازمة للانخراط في سوق العمل في مجالات مختلفة مثل التعليم ، السياحة، الفندقة وسائل الإعلام والأعمال التجارية..الخ
5. امتلاك القدرة على إنتاج المعرفة و تحليلها و نقدها
6. الالتحاق ببرامج الدراسات العليا محلياً و عالمياً
7. القيام بالبحث العلمي
8. الاعتزاز بهويته ويحترم الآخر و التعددية الثقافية

23. أساليب التقييم والاستراتيجيات التدريسية

يتم تطوير نتاجات التعلم المستهدفة من خلال النشاطات والاستراتيجيات التدريسية التالية:

1. إقامة نشاطات وندوات وأيام ثقافية متعددة للطلبة بهدف تمكينهم في اللغة الفرنسية.
2. ينظم بالتعاون مع السفارة الفرنسية وعدد من الجامعات الفرنسية فترات يقضيها الطلبة في فرنسا لتعزيز مقدرتهم في اللغة الفرنسية وليكونوا على اتصال مباشر مع الثقافة الفرنسية.
3. الاشراف على عقد امتحان في اللغة الفرنسية لطلبة السنة الثالثة في القسم من أجل قضاء فصل دراسي مدمج في جامعة ليون الفرنسية .

يتم إثبات تحقق نتاجات التعلم المستهدفة من خلال أساليب التقييم التالية:

1. تقييم أعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة
2. تقييم أعضاء هيئة التدريس من قبل رئيس القسم
3. تقييم أعضاء هيئة التدريس من قبل العميد

.1	اسم البرنامج	اللغة الفرنسية و آدابها
.2	رقم البرنامج	02
.3	اسم الجامعة	الجامعة الأردنية
.4	مستوى البرنامج	بكالوريوس
.5	الدرجة العلمية للبرنامج	بكالوريوس
.6	الكلية	كلية اللغات الأجنبية
.7	القسم	قسم اللغة الفرنسية وآدابها
.8	الأقسام الأخرى المشتركة في تدريس البرنامج	لا يوجد
.9	طريقة الحضور (مثلاً دوام كلي...)	دوام كلي
.10	مدة البرنامج	4 سنوات
.11	الساعات المعتمدة/ الساعات الفعلية	132 ساعة
.12	لغة التدريس	الفرنسي
.13	رقم وتاريخ ترخيص البرنامج من قبل وزارة التعليم العالي	
.14	رقم وتاريخ الاعتماد الوطني للبرنامج	
	الطاقة الاستيعابية للبرنامج/ السنة	450
	البرنامج مُعتمد من جهات أخرى	هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي
.15	تاريخ استحداث البرنامج/ تاريخ آخر مراجعة للبرنامج	
.16	عدد الطلبة الحاليون	290
.17	منسق البرنامج (الاسم، رقم الهاتف، البريد الإلكتروني)	د. أكرم عودة 24800 akramodeh10@gmail.com

18. نبذة عن البرنامج وموضوعاته الأساسية

تأسس قسم اللغة الفرنسية كقسم مستقل في كلية اللغات الأجنبية (الآداب سابقاً) عام 1997. ولكن كانت اللغة الفرنسية مادة تدرس في الجامعة الأردنية منذ أكثر من ثلاثين عاماً في مركز اللغات. إذ كانت حينها متطلب جامعي إلى أن أصبحت فيما بعد برنامج فرعي مكون من 27 ساعة معتمدة وذلك قبل أن تتحول إلى برنامج بكالوريوس في اللغة الفرنسية وآدابها عام 1997(132 ساعة معتمده)

19. رؤية ورسالة البرنامج

الرؤية

تتلخص رؤية القسم في تحقيق الريادة والتميز في بناء جيل من متحدثي اللغة في ظل التحديات التي يعترضها المجتمع المعرفي.

الرسالة

تقديم منهجيات تعليم متميزة وإنتاج بحوث نوعية تخدم رسالة الجامعة الشاملة كمؤسسة بحثية من خلال إيجاد بيئة محفزة للتعليم والإبداع الفكري وربط الجسور الثقافية بين الأردن والوطن العربي والعالم، بالإضافة لتحقيق الشراكات الاستراتيجية الفاعلة على المستويين العربي والعالمي.

الملحق (8)

معلومات القسم

قسم اللغة الفرنسية وآدابها

* نشأة القسم :

تأسس قسم اللغة الفرنسية كقسم مستقل في كلية اللغات الأجنبية (الآداب سابقاً) عام 1997.
ولكن كانت اللغة الفرنسية مادة تدرس في الجامعة الأردنية منذ أكثر من ثلاثين عاماً في مركز اللغات.
إذ كانت حينها متطلب جامعي إلى أن أصبحت فيما بعد برنامج فرعي مكون من 27 ساعة معتمدة
وذلك قبل أن تتحول إلى برنامج بكالوريوس في اللغة الفرنسية وآدابها عام 1997(132 ساعة معتمده)،
ويمنح القسم درجة البكالوريوس في تخصص اللغة الفرنسية و آدابها.

* نشاطات القسم :

يحتفل قسم اللغة الفرنسية و آدابها بالجامعة الأردنية " بالأيام الفرانكفونية " والتي يقيمها القسم
بالتعاون مع السفارة الفرنسية و عدد من السفارات الفرانكفونية بعمان، كما يقوم القسم بتنظيم و المشاركة
في عدد متن ورش العمل و المؤتمرات داخل و خارج الأردن .

* أهم الإنجازات :

قيام قسم اللغة الفرنسية وآدابها البدء في تدريس برنامج الماجستير (الترجمة" فرنسي – عربي")
منذ بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2011 / 2012.

*أعضاء هيئة التدريس في القسم، فمعظمهم قد أنهى دراساته العليا في جامعات فرنسية:

- (7) برتبة أستاذ مشارك.
- (2) برتبة أستاذ مساعد.
- (1) مدرس .
- (3) برتبة محاضر متفرغ (ماجستير)
- (2) مساعدات بحث وتدريس لأغراض الإيفاد الخارجي .

-علاقات القسم :

-يربط قسم اللغة الفرنسية بالجامعة الأردنية علاقات وثيقة مع السفارة الفرنسية بعمان ، حيث تزود السفارة القسم بمحاضر متفرغ فرنسي الجنسية حيث يقوم المحاضر بدور أساسي في تحضير نشاطات ثقافية لطلبة التخصص بالإضافة لقيامه بتدريس مواد مختلفة في برنامج البكالوريوس.
تتعلق هذه النشاطات المطروحة عادة بالجريدة الثقافية التي يصدرها القسم كل ثلاثة أشهر، كما تتعلق بإقامة مسرحيات وحلقات المناظرة والأفلام الوثائقية التي تتم جميعها باللغة الفرنسية. ومن الجدير بالذكر بأن لهذه النشاطات الثقافية أثر كبير على تحفيز الطلبة على ممارسة اللغة الفرنسية بشكل عملي وتطوير قدراتهم اللغوية والفكرية والاستيعابية، مما يساعد كثيراً في إثراء مفرداتهم ومخزونهم الثقافي و اللغوي وقدرتهم على التعبير عن أنفسهم باللغة الفرنسية.

- هناك اتفاقية بين الجامعة الأردنية و جامعة ليون الثانية /الفرنسية ، حيث بموجبها تزود جامعة ليون قسم اللغة الفرنسية و آدابها بمدرسين فرنسيين في الفصل الصيفي يقومون بإعطاء دورة مكثفة لطلبة السنة الأولى في القسم

-كما أن الجامعة الأردنية عضو في الوكالة الجامعية الفرانكفونية منذ عام 2007 ، وقد عينت الجامعة منسق للعلاقات بينها وبين والوكالة الجامعية الفرانكفونية، وهو عضو هيئة التدريس في القسم (د. نجيب الربضي) " منذ عام 2007 حتى 2010) أما الآن فالمنسق هي : ده. شيرين قاقيش.

- هناك اتفاقية أيضا مع جامعة ليون الثانية /فرنسا تقوم بتزويد القسم بمدرستين فرنسيتين للعمل في الفصل الصيفي ، وذلك بإعطاء" الدورة الفرنسية المكثفة" لطلبة السنة الأولى في القسم.

أعضاء هيئة التدريس في القسم و رتبهم و تخصصاتهم الدقيقة

الاسم	الرتبة	التخصص الدقيق	[illegible]
د. دوروثي عبابنة	استاذ مشارك	الأدب الفرنسي	جامعة الـ Saarland/ 1986
د. نرجس الناصر	استاذ مشارك	نحو اللغة الفرنسية	جامعة Strasbourg II / 1991
د. ناهد عميش	استاذ مشارك	تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية	جامعة Franche – Comté / 1996
د. عدنان الصمادي	استاذ مشارك	علم الترجمة	جامعة Caen / 2007
د. شيرين قاقيش	استاذ مشارك	الأدب الفرنسي الحديث	جامعة Laval الكندية / 2010
د.إيزابيل برنارد	أستاذ مشارك	الأدب الفرنسي	Sorbonne Nouvelle فرنسا 2000
د. أكرم عودة	استاذ مشارك	الترجمة (فرنسي –عربي)	جامعة Lyon II / 1998
د. حنين ابو دية	استاذ مساعد	الترجمة	جامعة Caen / 2011
د. عباده هلال	استاذ مساعد	الترجمة	جامعة Lyon II / 2011
السيده نجوى الجنيد	مدرس	الأدب الفرنسي	Reims Champagne Ardenne 2000
السيده ريم مدانات	محاضرة متفرغة	الترجمة	جامعة Lyon II / 2005

الملحق (9)

اسماء السادة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	مكان العمل	الرتبة الأكاديميّة
1	د. خالد أبو لوم	الجامعة الأردنية	أستاذ مشارك
2	د. فريال أبو عواد	الجامعة الأردنية	أستاذ مشارك
3	أ.د. ناصر الخوالدة	الجامعة الأردنية	أستاذ دكتور
4	د. ناهد عميش	الجامعة الأردنية	أستاذ مشارك
5	أ.د. عبد المهدي الجراح	الجامعة الأردنية	أستاذ دكتور
6	د. أحمد مقدادي	الجامعة الأردنية	أستاذ مشارك
7	أ.د. جمال أبو الرز	الجامعة الهاشمية	أستاذ دكتور
8	د. معتصم العكور	الجامعة الهاشمية	أستاذ مشارك
9	د. عدنان الصمادي	الجامعة الأردنية	أستاذ مشارك
10	أ.د. إبراهيم زريقات	الجامعة الأردنية	أستاذ دكتور

الملحق (10)

كتاب تسهيل مهمة

الجامعة الأردنية
كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

الجامعة الأردنية
كلية العلوم التربوية
24 AUG 2016
رقم الوارد :
رقم الملف

التاريخ: 16 /2016/8

الأستاذ الدكتور نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة، وبعد،

فتقوم الطالبة ساره محمد يعقوب الفريحات من طلبة برنامج دكتوراه المناهج والتدريس بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان " **تقويم برنامج اللغة الفرنسية في المرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الأردنية وفق نموذج ستفلبيم**"، وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة الفرنسية وآدابها.

أرجو التكرم بالموافقة، وأن تأذنوا بمخاطبة الأستاذ عميد كلية اللغات الأجنبية مهمة الطالبة المذكورة، علماً بأن مشرفها هو الأستاذ الدكتور هاني وشاح.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،،

عميد كلية العلوم التربوية/
نائب العميد لشؤون الدراسات العليا

أ.د. صالح الرواضية

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي: ٢٤٤٠٠ فاكس: ٥٣٠٠٢٣٩ (٦-٩٦٢) داخلي: ٢٤٤٤١ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 24400 Fax: (962-6)5300239 Internal: 24441 Amman 11942 Jordan

EVALUATION OF THE FRENCH LANGUAGE PROGRAM OF UNDERGRADUATE AT THE UNIVERSITY OF JORDAN ACCORDING TO STUFFELBEAM MODEL

By

Sara Mohammad Yacoub Freihat

Supervisor

Dr. Hani A. weshah, Prof.

ABSTRACT

The aim of the study is to evaluate the French language program for the undergraduate level at the University of Jordan according to Stuffelbeam’s model. In order to achieve the goals of this study, 81 students were selected according to their educational level. 12 faculty members and administrative staff in the program have participated in this study. Five of the staff, 14 students, and two graduates have volunteered to be interviewed them.

In order to collect the data and the qualitative information of the study, a number of questionnaires were developed for faculty members, administrators and students. Also, written questions for conducting structured interviews with faculty members, administrators and students from the program and graduates were prepared. The validity and reliability of the study instruments were verified before they were applied.

In order to examine the quantitative data collected through questionnaires, the means and standard deviations of the responses of the faculty, administrators and students of the program were calculated. As for the qualitative information, they were collected through structured interviews with the faculty members, administrators and students. The documents of the program have been processed and analyzed in accordance with the procedures and criteria of qualitative research methodology in reaching scientific conclusions.

The results related to the context evaluation showed that there are written and clear goals of the program, but they didn't meet the needs of the students and the labor market. Further, it was found that the students' assigned courses in the program are not enough. The results related to the inputs evaluation indicated that there were problems with the quality of students admitted to the program and problems in the program's infrastructure and content.

With regard to the processes evaluation and how to implement the program, the results indicated the existence of some administrative and financial problems related partly to the university while the others concerned students. The results related to this aspect also indicated that there is a difference in views on the quality of teaching performance, although the conventional method is predominant in the teaching process. With regard to the products evaluation of the program, the results indicated that the fear of limited demand for specialization, and the presence of weakness in the conversation skill of some graduates. The results of the study indicated a number of constraints facing the implementation of the program, which were classified according to the components of the Stuffelbeam’s model (context, inputs, processes and products), as well as a set of proposed solutions and recommendations to overcome them in order to improve the program and its products. The most important of these were selecting students based on their ability and willingness for specialization, increasing activities and external scholarships, improving the program infrastructure, and using modern methods in teaching and learning processes.